MÚLTIPLAS LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO

Clecio Bunzen e
Márcia Mendonça
[ORGS.]

parábola

A sociedade atual se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos textos para serem lidos pelos sentidos. Nossos pensamentos e interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com a imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais.

O ser humano é um sistema dinâmico de elevada complexidade, e todas as práticas e intervenções a ele relacionadas compartilham de níveis de complexidade semelhantes. Ao abordar os recursos multimodais na construção de gêneros textuais, os professores devem levar em conta, além das questões pedagógicas tradicionais, os fatores ligados ao funcionamento neuropsicológico do aprendiz, aos processos cognitivos subjacentes envolvidos na circunstância de aprendizagem.

Os autores aqui reunidos são pesquisadores dessas questões e estão perfeitamente familiarizados com a formação inicial e continuada de educadores, as práticas escolares, as políticas públicas e as questões de pesquisa próprias ao ensino médio, o que lhes possibilita contextualizar com pertinência "entre os muros" e para além dos muros da escola os temas sobre os quais se debruçam; os artigos fazem remissões constantes a outros materiais, como livros, vídeos, músicas, filmes, via indicação de *links, sites*, referências etc., nos quais o leitor poderá *saber mais* sobre o tópico abordado; vários conceitos assumidos nos textos são aprofundados em boxes explicativos localizados nas páginas ou no glossário disponibilizado ao final da obra, enriquecendo e expandindo sua compreensão.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO

Essa obra, inovadora e propositiva, contempla um amplo leque de temas, reflexões teóricas e sugestões de práticas pedagógicas atinentes às "múltiplas linguagens" no ensino médio. Os vários artigos do livro fazem remissões constantes a outros materiais, como livros, vídeos, músicas, filmes, via indicação de links, sites, referências etc., nos quais o leitor poderá saber mais sobre o tópico abordado; vários conceitos assumidos nos textos são aprofundados em boxes explicativos localizados nas páginas ou no glossário.

À VENDA NAS LIVRARIAS

parábola

a editora de quem ama as letras

www.parabolaeditorial.com.br
pabx: |11| 5061-9262 | 5061-1522
parabola@parabolaeditorial.com.br

nos acompanhe também pelas redes sociais:

@ParabolaEditora

facebook.com/parabolaeditorial

Série Estratégias de Ensino 38

EDITOR
Marcos Marcionilo

CONSELHO EDITORIAL
Ana Stahl Zilles [Unisinos]
Angela Paiva Dionisio [UFPE]
Carlos Alberto Faraco [UFPR]
Celso Ferrarezi [UNIFAL]
Egon de Oliveira Rangel [PUC-SP]
Henrique Monteagudo [Universidade de Santiago de Compostela]
José Ribamar Lopes Batista Jr. [UFPI/CTF/LPT]
Kanavillil Rajagopalan [UNICAMP]
Marcos Bagno [UnB]
Maria Marta Pereira Scherre [UFES]
Roberto Mulinacci [Universidade de Bolonha]
Roxane Rojo [UNICAMP]
Sírio Possenti [UNICAMP]
Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]
Tommaso Raso [UFMG]
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva [UFMG/CNPq]

MÚLTIPLAS LINGUAGENS PARA O ENSINO MÉDIO

Clecio Bunzen e
Márcia Mendonça
[ORGS.]

Angela Paiva Dionisio
Angela B. Kleiman
Antônio Augusto Batista
Beth Marcuschi
Cristina Teixeira Vieira de Melo
Eduardo Moura
Fernanda C. Castro
Glícia Azevedo Tinoco
Jaciara Josefa Gomes
Jaqueson Luiz da Silva
Leila Janot de Vasconcelos
Najara Ferrari Pinheiro
Paulo Ramos
Rosana Cunha Ceniceros
Roxane Rojo
Rutzkaya Queiroz dos Reis

parábola

CAPA E PROJETO GRÁFICO: Andréia Custódio

REVISÃO: Karina Mota

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

M926

Múltiplas linguagens para o ensino médio / Clecio Bunzen, Márcia Mendonça, organizadores. - São Paulo : Parábola Editorial, 2013.
(Estratégias de ensino ; 38)

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7934-056-7

1. Linguagem e línguas. I. Bunzen, Clecio, 1978-. II. Mendonça, Márcia. III. Série.

12-8762 CDD: 407
CDU: 800.7

Direitos reservados à
Parábola Editorial
Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga
04270-000 São Paulo, SP
pabx: [11] 5061-9262 | 5061-8075 | fax: [11] 2589-9263
home page: www.parabolaeditorial.com.br
e-mail: parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-7934-056-7

1ª edição - 2ª reimpressão, julho de 2020
© do texto: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça, 2013.
© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, junho de 2013.

Sumário

Orelha da quarta capa
Folha de rosto
Página de direitos autorais
Sumário
Apresentação: **MÚLTIPLAS LINGUAGENS E SUAS PRÁTICAS**
Beth Marcuschi

PARTE 1: CONCEPÇÕES

Capítulo 1: **MULTIMODALIDADE, GÊNERO TEXTUAL E LEITURA**
Angela Paiva Dionisio e Leila Janot de Vasconcelos

Capítulo 2: **MULTIMODALIDADE, CAPACIDADE DE APRENDIZAGEM E LEITURA**
Leila Janot de Vasconcelos e Angela Paiva Dionisio

Capítulo 3: **PROJETOS DE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO**
Angela B. Kleiman, Rosana C. Ceniceros e Glícia Azevedo Tinoco

PARTE 2: AÇÕES DIDÁTICAS

Capítulo 4: **A LEITURA TEATRAL NO ENSINO MÉDIO: O CORPO DO TEXTO**
Jaqueson Luiz da Silva e Rutzkaya Queiroz dos Reis

Capítulo 5: **A LEITURA OCULTA: PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO EM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**
Paulo Ramos

Capítulo 6: **O GÊNERO GRAFITE NO ENSINO MÉDIO**
Jaciara Josefa Gomes

Capítulo 7: **DOCUMENTÁRIO NO ENSINO MÉDIO**
Cristina Teixeira Vieira de Melo

Capítulo 8: **O TELEJORNAL NA ESCOLA: ELEMENTOS PARA SEU USO EM SALA DE AULA**
Fernanda C. Castro e Antônio Augusto Gomes Batista

Capítulo 9: **REVISTAS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO: múltiplas linguagens**
Márcia Mendonça e Clecio Bunzen

Capítulo 10: **PARA ALÉM DA ESCOLA: O BLOG COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM**
Najara Ferrari Pinheiro

Capítulo 11: ***VIDDING*: LEITURA SUBVERSIVA DO CÂNONE**
Roxane Rojo e Eduardo Moura

GLOSSÁRIO

GRAMÁTICA AUDIOVISUAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OS AUTORES

ORELHA DA CAPA

QRcode

Você encontrará este símbolo em algumas partes deste livro. Este símbolo é conhecido como QRcode e serve para levar imediatamente a uma página de internet desejada.

Como funciona?

Aponte a câmera de seu aparelho para o QRcode e você será direcionado(a) para o *link* que está sendo tematizado. Para isso, você terá de baixar antes para o seu celular o aplicativo leitor de QRCode, facilmente selecionável na internet. Celulares mais novos já vêm com o aplicativo instalado. Boa leitura!

Apresentação

Múltiplas linguagens e suas práticas

Beth Marcuschi

Há inquietações no espaço social e mudanças em andamento nos debates e práticas relacionados às questões que merecem e devem ser exploradas na aula de língua portuguesa, em pleno século XXI. Essas mudanças e inquietações foram percebidas e tratadas com maestria pelos autores desta obra.

É frequente, no conjunto de capítulos que integram a coletânea, a menção ao fato de que "a escola não pode mais ignorar o [referência ao gênero ou ao letramento estudado no capítulo]" nas atividades de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. Por isso mesmo, em seus respectivos textos, os autores cuidam de introduzir, contextualizar, analisar e exemplificar profusamente o gênero ou o letramento focalizado, para, na sequência, reservar um lugar de destaque a sugestões sobre seu uso nas práticas pedagógicas. Esta constatação, por si só, justificaria a relevância da publicação que ora se disponibiliza para educadores e, de uma forma ampla, para leitores direta ou indiretamente envolvidos com o ensino médio. Em primeiro lugar, porque ela deixa transparecer o caráter inovador e plural dos estudos aqui introduzidos, de significativa relevância para uma escola que, situando-se num contexto sócio-histórico, está atenta a seu tempo; em segundo lugar, porque antecipa a responsabilidade e o compromisso da obra com o fazer pedagógico, sobretudo se considerados os enormes desafios postos à educação formal na contemporaneidade.

Mas há outras razões que poderiam ser mencionadas para destacar o mérito desta publicação. Lembro apenas algumas: os autores aqui reunidos estão altamente familiarizados com a formação inicial e continuada de

educadores, as práticas escolares, as políticas públicas e as questões de pesquisa próprias do ensino médio, o que lhes possibilita contextualizar com pertinência "entre os muros" e para além dos muros da escola os temas sobre os quais se debruçam; os artigos fazem remissões constantes a outros materiais, como livros, vídeos, músicas, filmes, via indicação de *links*, *sites*, referências etc., nos quais o leitor poderá *saber mais* sobre o tópico abordado; vários conceitos assumidos nos textos são aprofundados em boxes explicativos localizados nas páginas ou no glossário disponibilizado ao final da obra, enriquecendo e expandindo sua compreensão.

O panorama traçado acima revela algumas das qualidades gerais e comuns aos onze artigos disponíveis na obra. Passo, a seguir, a apresentar as particularidades de cada um dos textos, na relação com as temáticas exploradas.

"Multimodalidade, gênero textual e leitura", de Angela Dionisio e Leila Vasconcelos, é o capítulo de abertura. Nele, logo de início, as autoras deixam claro para o leitor que observam o fenômeno da multimodalidade tanto em termos de sua natureza constitutiva dos gêneros textuais, quanto das implicações de seu uso em contextos de aprendizagem. Trata-se de um estudo que, pautado na teoria cognitiva da aprendizagem e na neuropsicologia, se debruça sobre noções como as de gênero, texto, materialidade multissistêmica dos textos, dentre outras, ao mesmo tempo em que discute o potencial da multimodalidade como recurso metodológico, principalmente na atividade de leitura. Como exemplificam Dionisio e Vasconcelos, os recursos semióticos são utilizados de formas variadas e podem levar à construção de sentidos distintos, tendo em vista o gênero e o suporte que integram. Portanto, é importante, segundo ressaltam as autoras, que, no decurso dos processos de ensino e de aprendizagem, o professor esteja atento a esses fenômenos, de forma a desenvolver um trabalho de leitura consistente, adequado e interessante com os alunos.

No segundo capítulo, Leila Vasconcelos e Angela Dionisio abordam o tema "Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura". Mais precisamente, discorrem sobre as quatro funções neuropsicológicas mais relevantes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem: atenção, linguagem, memória e funções executivas, relacionando-as às noções de gênero textual e multimodalidade. É pela cognição humana que os sujeitos

conhecem, elaboram e transformam o mundo. Para Vasconcelos e Dionisio, é possível vislumbrar um ponto de articulação entre essa noção de cognição e os estudos retóricos dos gêneros, na medida em que os gêneros, via convenções ideológicas e retóricas, também constituem, regulam e organizam as práticas sociais. Essas questões não podem ser desconsideradas nas atividades de ensino e, por isso mesmo, afirmam as autoras, o professor, ao selecionar um texto com recursos multissemióticos para leitura, deve preocupar-se em identificar as melhores formas de utilização das capacidades cognitivas envolvidas no processo de aprendizagem, tendo em vista os estímulos acionados e as relações possíveis entre eles.

Angela Kleiman, Rosana Cineceros e Glícia Tinoco, pautadas nas concepções de práticas letradas como estruturantes da proposta pedagógica, de escola como integrada ao contexto sócio-histórico e de currículo articulado e flexível, trazem para debate a noção, as características e os usos do "Projeto de letramento no ensino médio". Para as autoras, ao contrário do corriqueiro ensino de conteúdos isolados e descontextualizados, os projetos de letramento estão estreitamente vinculados a questões concretas do cotidiano dos alunos e podem envolver diferentes professores e disciplinas. Por isso mesmo, o trabalho com a leitura, a produção de textos e os conhecimentos de linguagem permitirá que os participantes reconfigurem seu conceito de escrita, na medida em que as práticas de leitura e de produção não ficam restritas ao espaço escolar, mas passam a fazer sentido em outras práticas. Na segunda parte do texto, as autoras apresentam um projeto de elaboração de um jornal escolar, experiência realizada em colaboração com uma professora de língua portuguesa e seus alunos de ensino médio. A riqueza de se explorar esse produto num projeto de letramento, de acordo com as pesquisadoras, está relacionada ao potencial do jornal de veicular gêneros e temas variados. Assim, ao mesmo tempo em que é possível contemplar os interesses dos alunos, torna-se viável ensinar os gêneros previstos no currículo, não em função de uma progressão rígida, mas em termos da articulação desses gêneros no contexto das práticas atinentes ao jornal. No projeto relatado, uma questão polêmica local desencadeou uma série de atividades que propiciou a produção de vários gêneros pelos alunos, como: discussão, entrevista, enquete, debate regrado, artigo de opinião, reportagem, manchete, chamada de primeira página, legenda fotográfica. Os projetos de letramento, concluem Kleiman,

Cineceros e Tinoco, favorecem a construção de um conhecimento vinculado à experiência humana, bem como uma atuação crítica e cidadã de alunos e professores em diversas práticas sociais.

No capítulo 4, "A leitura teatral no ensino médio: o corpo do texto", Jaqueson L. da Silva e Rutzkaya Reis realizam, inicialmente, uma contextualização histórica da atividade de leitura. Os autores apontam que, no decorrer da Idade Média, o exercício da leitura silenciosa esteve relacionado à disciplina, ao intimismo e à concentração do corpo e da mente, em contraponto a uma postura ativa, sugerida pelo texto teatral de épocas mais antigas. Nos séculos XIX e XX, por sua vez, a monitoração dos corpos, numa sociedade de massa, esteve diretamente associada à obediência exigida e ao controle exercido pelos sistemas de poder. Não por acaso, na escola também predominaram as leituras descorporificadas e perpassadas pela razão lógica, distantes de uma leitura ativa direcionada para a escuta das vozes do texto. Segundo Silva e Reis, é o texto teatral que oferece ao professor a possibilidade de repensar as atividades de leitura e de interpretação textual unívocas que ainda hoje predominam no espaço escolar. Para melhor contextualizar essa tomada de posição, os autores exemplificam, com base no *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente, no auto *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, na tragédia *Édipo*, de Sófocles, na comédia *O demônio familiar*, de José de Alencar, dentre outras obras e autores, a importância de promover uma leitura que inter-relacione a expressão da voz e do corpo. Sem ela, os sentidos do texto, os cenários, as ações, os estados físicos e da alma dos personagens, enfim, as vozes que falam no texto não poderão ser (re)construídas pelo leitor. Sem ela, no dizer dos autores, "o leitor passa ao largo do texto".

Paulo Ramos discorre, no quinto capítulo, intitulado "A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos", questões relacionadas à leitura dos quadrinhos, sobretudo a inferencial, também referida pelo autor como "leitura oculta". De acordo com Ramos, as histórias em quadrinhos constituem um hipergênero, uma espécie de "gênero guarda-chuva", sob o qual se abrigam vários gêneros, como os cartuns, as tiras, as charges, entre outros, que partilham elementos comuns (uso de balões, setas, quadros, apêndices, linhas de movimento ou cinéticas, dentre muitas outras possibilidades). Os quadrinhos se caracterizam ainda por serem multimodais, na medida em que operam, na maioria das vezes,

com a inter-relação das linguagens verbal e visual (há quadrinhos que exploram apenas a linguagem visual). Para o autor, o trabalho com o hipergênero quadrinhos propicia o desenvolvimento da capacidade do aluno de lidar com as múltiplas linguagens, uma das habilidades que devem ser trabalhadas no âmbito da escola, segundo os documentos que legislam sobre o ensino médio. Com base em vários exemplos extraídos de provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Ramos explicita, ao longo do capítulo, um conjunto de estratégias linguísticas e/ou visuais utilizado nos quadrinhos. Esse conjunto requer dos alunos, no processo de construção dos sentidos do texto (dos efeitos de humor, crítica, ironia etc.), tanto uma familiaridade com a linguagem dos quadrinhos, quanto a efetivação de uma leitura inferencial. Também os conhecimentos de mundo dos estudantes, conforme conclui o autor, são fortemente acionados no desenrolar da "leitura oculta" dos quadrinhos.

No capítulo 6, Jaciara Josefa Gomes se posiciona a favor de um ensino pautado nos gêneros textuais e defende um trabalho pedagógico com "O gênero grafite no ensino médio". A autora vê aí uma oportunidade de alunos e professores debaterem discursos e práticas relativamente pouco explorados na escola. Conforme explicita Gomes, o grafite, bastante associado à cultura *hip-hop*, opera com múltiplas semioses e é veiculado em variados equipamentos urbanos com fins de denúncia e de expressão artística. É pela grafitagem que jovens da periferia podem tornar públicas suas posições e se assumir como sujeitos e cidadãos. Com base em exemplos de grafites, a autora sugere vários tópicos que podem ser estudados a partir deles nas aulas de língua materna, dentre os quais: vocabulário empregado e sua relação com a tomada de posição do autor; interfaces entre as modalidades oral e escrita da língua; inter-relação imagem e texto etc. Gomes destaca ainda que as temáticas abordadas nos grafites (violência urbana; desigualdade social; consumo de drogas; pluralidade cultural etc.) favorecem um efetivo trabalho interdisciplinar e oportunizam a reflexão sobre conteúdos transversais no espaço escolar. Para a autora, trabalhar com grafite significa ousar e aceitar que, para além dos discursos legitimados social e ideologicamente, outras vozes adentrem o espaço escolar.

No sétimo capítulo, "Documentário no ensino médio", Cristina Teixeira Vieira de Melo pleiteia que o documentário seja explorado nas salas de aula

do ensino médio, tendo em vista sua leitura e análise, não apenas em termos da temática, mas principalmente em função das linguagens nele presentes. Teoricamente, a autora assume uma posição enunciativa e, para deixar claro para o leitor por quais terrenos caminha, discute e exemplifica algumas das abordagens da enunciação na linguística, detendo-se, de foma mais específica, nas noções de "heterogeneidade discursiva" (importância da voz do "outro" nas construção dos sentidos) e de "subjetividade mostrada" (importância da voz do "eu" na cena enunciativa). Essas questões vão sendo retomadas, na medida em que Melo discute a compreensão de "documentário" e apresenta algumas das estratégias enunciativas utilizadas pelos principais documentaristas estrangeiros e brasileiros, ao longo do século XX. Aliás, definir documentário não se apresenta como tarefa fácil, pois, como bem discute a autora, alguns procedimentos e técnicas de filmagem são partilhados pelo documentário e pelo filme de ficção. Assim, longe de ser um produto objetivo e transparente, como se poderia supor, o documentário revela facetas da subjetividade do documentarista. Melo opta então por mostrar, via resgate histórico dos principais documentários e documentaristas do século passado, o entendimento que diferentes épocas tiveram a respeito da forma mais eficiente de construir a ideia do real, aspecto que a autora preocupa-se em relacionar às estratégias de enunciação presentes nos procedimentos de filmagem. Para contribuir com a tarefa do professor do ensino médio na análise de documentários, Melo expõe e exemplifica as categorias propostas por Bill Nichols quanto aos modos de produção de documentário (expositivo, observacional, interativo, reflexivo e performático), evidenciando que esses modos, ora produzem um efeito de homogeneidade discursiva (uma só voz toma a palavra), ora põe em relevo a heterogeneidade do discurso (vários personagens têm direito à voz e defendem posicionamentos distintos). Para além dos modos de produção, a análise de documentários, como salienta Melo, abre um espaço importantíssimo na escola para o debate de questões éticas, estéticas e políticas.

No capítulo 8, "O telejornal na escola: elementos para seu uso em sala de aula", Fernanda C. Castro e Antônio A. Gomes Batista exploram o gênero anunciado no título do trabalho, tanto do ponto de vista teórico quanto de propostas de encaminhamentos didáticos em turmas do ensino médio. Inicialmente, os autores pontuam o caráter predominantemente negativo das críticas que circulam no contexto social e acadêmico ao uso da televisão no

campo educacional. Por outro lado, continuam Castro e Batista, a escola não pode ignorar que o telejornal é o programa mais visto pela população na busca por informações e, com a devida mediação, pode ser utilizado com proveito na formação do aluno crítico e ativo. Na continuidade do capítulo, os autores detalham a dinâmica presente no dia a dia da produção de um telejornal e os compromissos (éticos), as concessões (tempo), a hipótese de audiência (definidora do horário em que as matérias serão veiculadas), dentre outros aspectos, que orientam as ações e as decisões de jornalistas e âncoras na configuração das notícias, reportagens e do próprio telejornal. Tradicionalmente de formato rígido, mais recentemente as emissoras televisivas têm procurado reconfigurar o modo de fazer telejornalismo, seja colocando no ar imagens gravadas por telespectadores, seja realizando transmissões ao vivo ou entrevistas de estúdio, seja recorrendo à ironia e à sátira na apresentação da notícia, dentre outras estratégias. Em função dessa diversidade, pelo menos duas propostas são amplamente trabalhadas por Castro e Batista como sugestões de procedimentos didáticos: uma delas remete à reflexão crítica dos alunos a respeito dos telejornais e das premissas subjacentes às notícias veiculadas; a outra remete à produção de um telejornal pelos próprios alunos. Para os autores, esses são alguns dos caminhos possíveis de concretizar a desejável aproximação da escola com outras esferas sociais.

Márcia Mendonça e Clecio Bunzen oferecem, na primeira metade do capítulo nove, "Revistas de divulgação científica no ensino médio: múltiplas linguagens", uma robusta contextualização histórica e cultural da emergência e consolidação, do século XIX ao XXI, das atividades de divulgação científica (DC) no Brasil. O amplo espectro de práticas de letramento, mídias e suportes, nos quais gêneros direcionados para a DC estão envolvidos (os autores trazem e comentam vários exemplos desses gêneros) evidencia, de acordo com Mendonça e Bunzen, o interesse cada vez maior de diferentes grupos sociais na dessacralização e na divulgação do conhecimento científico. Na segunda parte do capítulo, tendo como pano de fundo os multiletramentos, os autores dedicam-se predominantemente a indicar alternativas para a abordagem pedagógica das múltiplas semioses constitutivas dos gêneros de DC, mais precisamente daqueles presentes em revistas de divulgação científica (RDC). Para tanto, e a título de exemplificação, tomam dois textos extraídos de RDCs com perfis

diferenciados, aspecto que contribui para o enriquecimento e a diversificação do trabalho pedagógico: a revista *Ciência hoje*, produzida por jornalistas e pesquisadores para um público em que especialistas e não especialistas são igualmente considerados, e a revista *SuperInteressante*, elaborada exclusivamente por jornalistas, tendo em vista prioritariamente um público jovem não especialista. Na discussão do primeiro artigo, Mendonça e Bunzen mostram que a revista *Ciência hoje* recorre a chamadas de capa, imagens, fotos, legendas, infográficos, cores diferenciadas, setas e boxes, na tentativa de contribuir com o leitor na construção dos sentidos dos tópicos e subtópicos explorados no artigo de DC: "Ansiedade: quando se torna em transtorno?". Da revista *SuperInteressante*, os autores analisam um infográfico, de forte incidência na revista, tido como um gênero capaz de atrair jovens leitores para a discussão de temas mais amplos da DC. O infográfico em questão é constituído por um texto multissemiótico, que articula sincreticamente elementos gráficos (tipos de letras, disposição espacial do texto, cor etc.) e elementos visuais (setas, números, formas geométricas, fios), buscando explicitar e detalhar o tema "Quais os lugares mais atingidos por desastres naturais?". Para os autores, a pluralidade genérica e de recursos envolvida na produção de textos de DC oferece à escola, tanto nas aulas de português, quanto na inter-relação dessas com as de outras disciplinas, inúmeras oportunidades no encaminhamento de um trabalho de qualidade que vise à formação do aluno para o letramento multissemiótico.

O texto do capítulo 10, "Para além da escola: o *blog* como uma ferramenta de ensino-aprendizagem", foi escrito por Najara Ferrari Pinheiro. Nele, a autora chama a atenção para o uso expressivo e cada vez mais crescente de *blogs* em práticas sociais variadas. Neles, os blogueiros podem postar textos, fotos, áudios, vídeos, pelos quais procuram socializar informações, promover discussões, divulgar eventos, emitir opiniões, discorrer sobre questões pessoais, enfim, interagir. Pinheiro destaca igualmente a expressiva incidência de *blogs* elaborados, alimentados, atualizados e seguidos por jovens, o que os torna produtores e não apenas receptores de conteúdos prontos. Nesse contexto, conceitos relevantes para a compreensão de compartilhamento da escrita entre autores e leitores e de constituição da autoria no espaço da *web*, como os de interatividade, intertextualidade e hipertexto, são debatidos e fartamente exemplificados

por Pinheiro. Esse conjunto de noções e atividades, no entender da autora, precisa urgentemente ser mais bem aproveitado pelas práticas direcionadas para o trabalho com a leitura e a escrita na esfera escolar, até porque já está intensamente presente no cotidiano dos estudantes do ensino médio. É importante, portanto, enfatiza a autora, que os professores se apropriem dos mecanismos e potencialidades envolvidos nas ferramentas tecnológicas, de forma a utilizá-los com proveito na prática pedagógica de uma forma mais ampla, e no uso de um *blog*, de uma forma mais específica. Ao término do artigo, Pinheiro fornece aos leitores um interessante roteiro, uma espécie de "passo a passo", sobre como criar um *blog*.

Roxane Rojo e Eduardo Moura encerram a coletânea, no capítulo onze, com o tema "*Vidding*: uma leitura subversiva do cânone". Nele, os autores explicitam inicialmente a dificuldade da escola atual em lidar internamente com as diferenças culturais dos alunos, sobretudo os oriundos das camadas populares, e com os problemas daí decorrentes (intolerância, violência, exclusão etc.). Segundo Rojo e Moura, as aulas de língua materna têm um importante papel a desempenhar na busca da superação dos problemas apontados. Para isso, no entanto, é essencial que a escola seja capaz de efetivar uma reorientação em seus eventos escolares de letramento, de forma a respeitar a cultura do aluno, e, ao mesmo tempo, promover sua inserção nos multiletramentos mais valorizados e dominantes da atualidade. Na perspectiva dessa reorientação, Rojo e Moura, na sequência do artigo, contextualizam as práticas de *vidding* (leitura subversiva do cânone, via produção de videoclipes por comunidades virtuais de fãs) para colocá-las em diálogo com os letramentos valorizados da escola. Enfatizam ainda que, ao elaborar videoclipes, os jovens geram um novo produto cultural (os *vids*) e assim, em sintonia com seus valores e vivências, assumem o papel de produtores de uma nova narrativa. Na parte seguinte de seu texto, Rojo e Moura oferecem três propostas didáticas ("Remixar e fazer *mashups*"; "*Political remix*: ato político e contracultura"; "*Mashup* e literatura"), nas quais priorizam o acesso às redes sociais ligadas à música e a questões políticas. Ao explicitar suas propostas, os autores conversam diretamente com o professor e sugerem de forma detalhada encaminhamentos pedagógicos que podem ser utilizados com proveito na aproximação dos *vids* da cultura valorizada pela escola. Assim, há sugestões ao professor para um trabalho com os alunos em sala de aula envolvendo, sempre de forma reflexiva e crítica: perguntas que podem ser colocadas; imagens que

podem ser exploradas; reportagens que podem ser acessadas; conceitos e questões éticas que podem ser debatidos; informações que podem ser apresentadas; contextualizações históricas que devem ser realizadas; materiais que devem ser catalogados; *sites* que merecem ser visitados; produções que podem ser elaboradas na escola ou em casa; entre inúmeras outras possibilidades.

Nesta "Apresentação", restringi-me a oferecer ao leitor uma "breve degustação" do que o aguarda no decorrer dos capítulos. Os textos que se seguem contemplam um amplo leque de temas, reflexões teóricas e sugestões de práticas pedagógicas atinentes às "múltiplas linguagens" no ensino médio. Trata-se de uma obra inovadora e propositiva. Se a leitura dos vários capítulos levar os envolvidos com o ensino e a aprendizagem de linguagens no ensino médio a socializar, estimular e ampliar o debate crítico e plural sobre as questões focalizadas e, se a leitura igualmente fornecer subsídios para que os educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e se sintam estimulados a mudá-las, os objetivos primordiais pretendidos pelos organizadores e autores com a publicação desta coletânea terão sido atingidos.

Então, mergulhem nos textos e bom proveito!

parte 1
CONCEPÇÕES

Capítulo 1

Multimodalidade, gênero textual e leitura

Angela Paiva Dionisio
Leila Janot de Vasconcelos

Introdução

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais.

Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa, portanto, promover o desenvolvimento neuropsicológico de nossos aprendizes. Isso se justifica se consideramos os princípios de que um texto é um "evento construído numa orientação multissistemas" (Marcuschi, 2008: 80) e que vivemos em ambientes de aprendizagem cada vez mais permeados pelos avanços tecnológicos. Além disso, como o uso da linguagem é sempre um ato retórico, observar a relação entre a retórica e a tecnologia é fundamental. Como destaca Miller (2012: 17), ambas possuem a mesma estrutura dinâmica do "pushmi-pullyu (me empurra/te puxa)", ou seja, a

primeira ajusta “ideias a pessoas e pessoas a ideias”, enquanto a segunda ajusta “o mundo material às pessoas e as pessoas ao mundo material”.

Sabemos que o ser humano é um sistema dinâmico de elevada complexidade e todas as práticas e intervenções a ele relacionadas compartilham de níveis de complexidade semelhantes. Assim, o professor, ao abordar os recursos multimodais na construção de gêneros textuais, deve levar em conta, além das questões pedagógicas tradicionais, os fatores ligados ao funcionamento neuropsicológico do aprendiz, aos processos cognitivos subjacentes envolvidos naquela circunstância de aprendizagem. Considerando a definição ‘grande mosaico semiótico’, é fundamental que o professor esteja consciente de que o ser humano possui uma específica capacidade de aprendizagem e de que, para compreendê-la, necessitamos ter conhecimento de algumas teorias que a expliquem, como a teoria cognitiva de aprendizagem multimodal de Mayer (2001; 2009), que afirma que existe uma dupla capacidade de processamento de informação, a verbal e a visual, e que o aluno, em uma situação de aprendizagem, poderá ter melhor êxito se estes dois canais forem utilizados de forma eficaz ou as questões enfatizadas pela *neuropsicologia*[*1] referentes às funções neuropsicológicas envolvidas em cada situação de aprendizagem. Nosso interesse pelo fenômeno da multimodalidade envolve tanto a análise da sua natureza constitutiva dos textos como as implicações neuropsicológicas envolvidas no processo de aprendizagem.

McCloud (2005: 194-195) nos lembra:

> Todas as mídias são um subproduto de nossa incapacidade de comunicação *mente a mente*. Triste, é lógico, porque quase todos os problemas da humanidade surgem dessa incapacidade. […] A mídia transforma pensamentos em formas que podem atravessar o *mundo físico*, reconvertendo-os por um ou mais sentidos de novo em pensamentos (grifos do autor).

As linguagens empregadas neste processo vão depender dos suportes[2] dos textos, pois é justamente no texto onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc.) são realizados. *Recursos semióticos* é o termo que tem sido utilizado para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa etc.) na construção de eventos e textos multimodais. “Nosso alfabeto expandiu-se” é uma

afirmação feita em um dos diálogos entre Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, em *Não contem com o fim do livro*:

> **Umberto Eco**: Num certo momento, os homens inventaram a escrita. Podemos considerar a escrita como o prolongamento da mão e, neste sentido, ela é quase biológica. Ela é a tecnologia da comunicação imediatamente ligada ao corpo. Quando você inventa uma coisa dessas, não pode mais dar para trás. Repito, é como ter inventado a roda. Nossas rodas de hoje são iguais às da pré-história. Ao passo que nossas invenções modernas, cinemas, rádio, internet, não são mais biológicas.
>
> **Jean-Claude Carrière**: Você tem razão em apontar isso: nunca tivemos tanta necessidade de ler e escrever quanto em nossos dias. Não podemos utilizar um computador se não soubermos escrever e ler. E, inclusive, de uma maneira mais complexa do que antigamente, pois integramos novos signos, novas chaves. Nosso alfabeto expandiu-se. É cada vez mais difícil aprender a ler (Eco e Carrière, 2010: 19).

RECURSOS SEMIÓTICOS

De acordo com os glossários existentes nos livros *Introducing Social Semiotics e The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, a definição de recurso semiótico que prevalece é a estabelecida por van Leeuwen: "Ações, materiais ou artefatos que nós usamos com propósitos comunicativos, quer produzidos fisiologicamente — por exemplo, com nosso aparato vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos — ou tecnologicamente, por exemplo, com lápis e tinta, ou computador e *software* — junto com os meios nos quais cada um desses recursos podem ser organizados. Recursos semióticos têm um sentido potencial, baseado nos usos passados e numa série de possibilidades baseadas no usos possíveis. […]" (van Leeuwen, 2004: 285; Jewitt, 2009: 304).

"MULTIMODAL"

O termo "texto multimodal" tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc. Para maior compreensão da natureza multimodal dos gêneros e de suas configurações multimodais dentro de um sistema de gêneros, sugerimos a leitura de *From Speech Genres to*

Mediated Multimodal Genre Systems: Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing, de Prior (2009).

As novas mídias, os suportes e as possíveis implicações no processo de aprendizagem da leitura, considerando os modos semióticos na tessitura dos textos digitais, sinalizam a necessidade de ler e escrever cada vez mais na era da computação. Talvez não esteja mais difícil aprender a ler, talvez nossas produções textuais estejam mais complexas, nossos suportes textuais estejam mais evoluídos ou diversificados, exigindo, consequentemente, uma reorganização de nossos hábitos mentais de práticas de leituras. Portanto, no contexto específico de aprendizagem, com a utilização de recursos multimodais decorrente de um processo natural da sociedade semiotizada em que estamos inseridos, o professor precisa ter consciência dos possíveis desdobramentos cognitivos no aprendiz. Como lembra Marcuschi (2008: 81),

> todos nós temos uma competência textual-discursiva relativamente bem desenvolvida e não há o que ensinar propriamente. Nosso papel neste momento é compreender como isto funciona e como podemos fazer com que funcione ainda melhor.

Neste primeiro capítulo, discutiremos o fenômeno da multimodalidade como traço constitutivo dos gêneros textuais e como recurso metodológico, apresentando algumas razões pelas quais os professores devem atentar para tal fenômeno e refletindo sobre as implicações dos usos dos recursos multimodais no processo de aprendizagem.

Inúmeras são as razões pelas quais os estudiosos da linguagem, nas mais diferentes áreas, devem se dedicar à investigação dos fenômenos multimodais nas produções textuais verbais (faladas ou escritas) e pictoriais (estáticas ou dinâmicas), bem como devem questionar a crença de que o uso de recursos multimodais possa garantir a facilitação do processo de aprendizagem, como algumas pesquisas no campo da neuropsicologia e da psicologia cognitiva já têm feito, pois existem múltiplos fatores envolvidos nessa situação. Neste capítulo, priorizaremos a discussão de alguns aspectos relacionados com as noções de gênero e texto, com a materialidade multissistêmica dos textos, com as similaridades conceituais no tratamento do texto verbal e do texto visual, relacionando-as com o processo de

aprendizagem, subsidiadas pela teoria cognitiva de aprendizagem e pelo enfoque da neuropsicologia.

PARA SABER MAIS

Uma sugestão de leitura sobre o tema é o artigo de Theo van Leeuwen, intitulado “Ten Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication” (“Dez razões pelas quais os linguistas devem prestar atenção à comunicação visual”), in: LEVINE, P., SCOLLON, R. (orgs.). *Discourse & Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Georgetown: Georgetown University Press, 2004, pp. 7-19.

As interações humanas são mediadas por artefatos multimodais

As interações humanas se realizam por meio de linguagens as mais diversas e não nos referirmos aqui apenas às interações mediadas por enunciado linguístico falado ou escrito, mas sim por qualquer artefato. Como ressalta Miller, o gênero não está no texto ou no artefato, mas sim “na percepção do criador e do receptor, como eles percebem o que está acontecendo” (Miller e Bazerman, 2011). Isso porque, ao escolhermos um gênero, estamos selecionando não apenas uma ‘forma’, mas sim “múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes”, como assegura Bazerman (2005: 29). Gênero é, portanto, uma categoria de reconhecimento psicossocial; a forma é apenas um de seus aspectos, que nem sempre o define, como veremos mais adiante.

GÊNERO E CULTURAS

“Chamar gênero de ‘artefato cultural’ é um convite a vê-lo da forma como um antropólogo vê um artefato material de uma civilização antiga, como um produto, que tem funções particulares, que se encaixa dentro de um

> sistema de funções e de outros artefatos. Assim, muito do que sabemos sobre a cultura da Grécia antiga, aprendemos de padrões recorrentes — na cerâmica, na escultura e na arquitetura, assim como no discurso; e não apenas nos discursos judicial, político e epidítico remanescentes, mas também nas formas que os gregos tinham de contar sua própria história, na natureza do drama e na fulgurante poesia, nos tratados e diálogos sobre questões eruditas. Como portadores de cultura, esses artefatos literalmente incorporam conhecimento — conhecimento sobre estética, economia, política, crenças religiosas e todas as várias dimensões daquilo que conhecemos por cultura humana. Como intérpretes — historiadores, antropólogos — nós, no século XX, devemos tentar reconstruir o saber que conduz ao reconhecimento desses padrões como significativos e inter-relacionados. Fazemos inferências a partir de artefatos específicos, ou de ações específicas, sobre a cultura e da cultura como um todo. Assim, parece-nos possível caracterizar uma cultura através de seu conjunto de gêneros — quer seja judicial, deliberativo e epidítico, quer seja um artigo científico, uma proposta de financiamento, um pôster, um parecer e outros. O conjunto de gêneros representa um sistema de ações e interações que possui funções e lugares sociais específicos, como também valor ou função repetitiva ou recorrente. Isso sugere uma relação entre particularidades materiais, instanciação de um gênero em atos individuais e sistemas de valor e significação" (Miller, 2012: 47).

É fundamental compreender que os gêneros, por serem "ações retóricas realizadas em situações recorrentes" (Miller, 2012) permitem uma classificação; no entanto, essa classificação se dá retórica e socialmente, não por sistemas de classificação. Se tomarmos como exemplo os cartões de aniversário, observamos que há várias similaridades entre eles, mas, dentre essas similaridades, existem variedades. O cartão de parabéns que um adolescente envia para sua colega será, provavelmente, muito diferente em termos de linguagem, de conteúdo, de *layout* e talvez, até de suporte, daquele que este mesmo adolescente entregará numa festa formal de 15 anos a esta mesma amiga, juntamente com um presente. Podemos pensar num outro exemplo, os convites de casamento, que podem trazer as informações sobre quem nos convida, quem são os noivos, o local, a data e o horário da cerimônia religiosa e social, traje, embora possam fugir ao *layout* tradicional e assumir a forma visual de uma petição, bem como utilizar o registro de língua característico do domínio jurídico; isto por serem os noivos advogados. Esses exemplos evidenciam que nossas

interações são eventos multimodais porque uma situação retórica é "um construto social ou estrutura semiótica" (Miller, 2012: 31). Enfim, qualquer objeto ou texto verbal em que "mais de um modo [semiótico] se combinem como recurso para construir sentido" constituirá um artefato multimodal (Jewitt, 2009: 301).

Os gêneros falados e escritos[3] se materializam em textos multissistemicamente construídos

Os gêneros se realizam, materializam-se em textos (Miller, 2009; Marcuschi, 2011). Afirmação fácil de ser feita, mas não tão simples de ser desenvolvida, quando os estudos de gênero extrapolam as fronteiras do meramente linguístico, ou seja, quando se passa a observar que a textualidade da escrita envolve mais de um modo semiótico e que, dentro da organização do sistema linguístico, há convenções visuais que são pistas retóricas. A imagem de um texto constitui um forte indício para identificação do gênero (Wysocki, 2004). Isto se torna facilmente verificável em textos com maior observância das normas padronizadas, como por exemplo, os documentos legais, os gêneros acadêmicos. Esse é um reconhecimento psicossocial, uma vez que reconhecemos aqueles gêneros que usamos ou sabemos que outras pessoas se utilizam deles. Reconhecemos os suportes pelos quais podem ter sido veiculados. Ao observamos a figura 1, apresentada por Kostelnikc e Hasset (2003: 97), podemos enumerar vários gêneros, as situações sociais em que podem ser realizados, isto porque fazem parte de nossas práticas sociais.

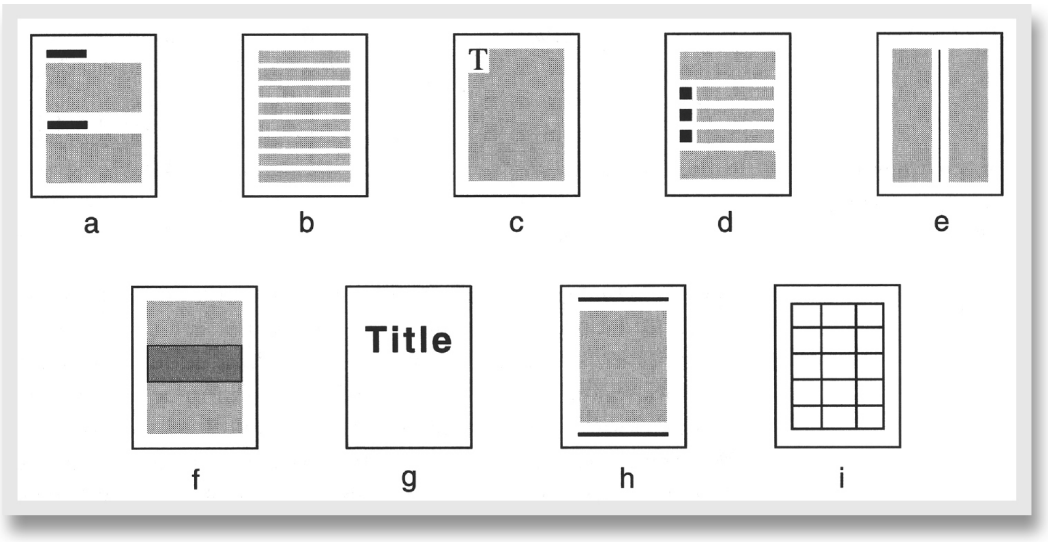


Figura 1: Convenções visuais que sinalizam uma ampla variedade de gêneros.

Sabemos que as práticas sociais emergem de acordo com as necessidades, com mudanças da sociedade. Assim como as atividades sociais se modificam, surgem novas demandas, criam-se novos contextos, as pessoas precisam de novos gêneros para se ajustarem a essas novas exigências, ou precisam fazer modificações nos gêneros existentes. Tomemos o título de eleitor do Brasil como ilustração. Certamente qualquer cidadão brasileiro reconhecerá a figura 2 como o título de eleitor da República Federativa do Brasil, porém provavelmente não haverá a mesma facilidade para reconhecer o texto, figura 3, como um título de eleitor, também brasileiro. Isto porque gênero também é uma categoria de reconhecimento social, de caráter histórico (Bazerman, 2005, 2006; Miller e Bazerman, 2011).

Figura 2: Modelo de título de eleitor da República Federativa do Brasil — 2011. Disponível em <http://www.tre-mg.gov.br/portal/website/servicos_eleitor/titulo_eleitor/>. Acesso em 09 mar. 2012.

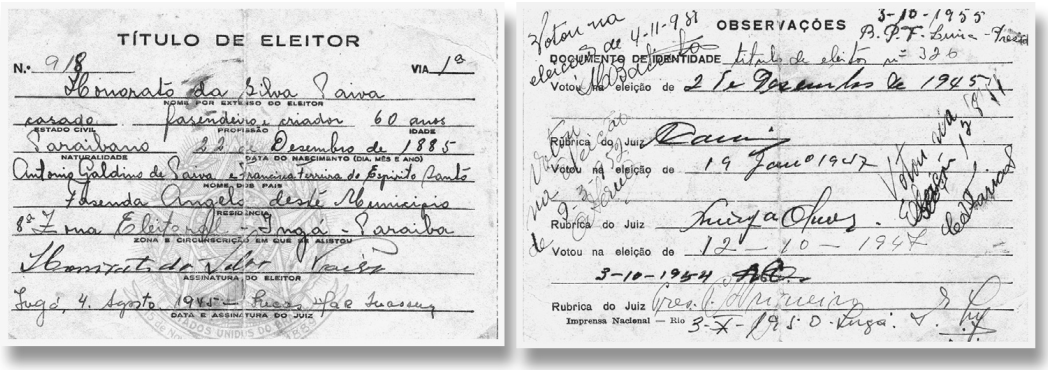


Figura 3: Título de eleitor da República Federativa do Brasil — 1945. Acervo pessoal. Angela Dionisio, 2000.

Além das mudanças cronológicas, as facilidades de manipulação gráfica atreladas ao espírito criativo dos produtores textuais trazem "armadilhas" desafiadoras aos leitores, pois a imagem visual do texto pode não garantir de imediato sua identificação. Vejamos uma publicação contida em duas páginas no interior da *SuperInteressante*, na seção *Supernovas* (*SuperInteressante*, 12/2002): A que gênero (ou a quais gêneros) nos leva a imagem visual?

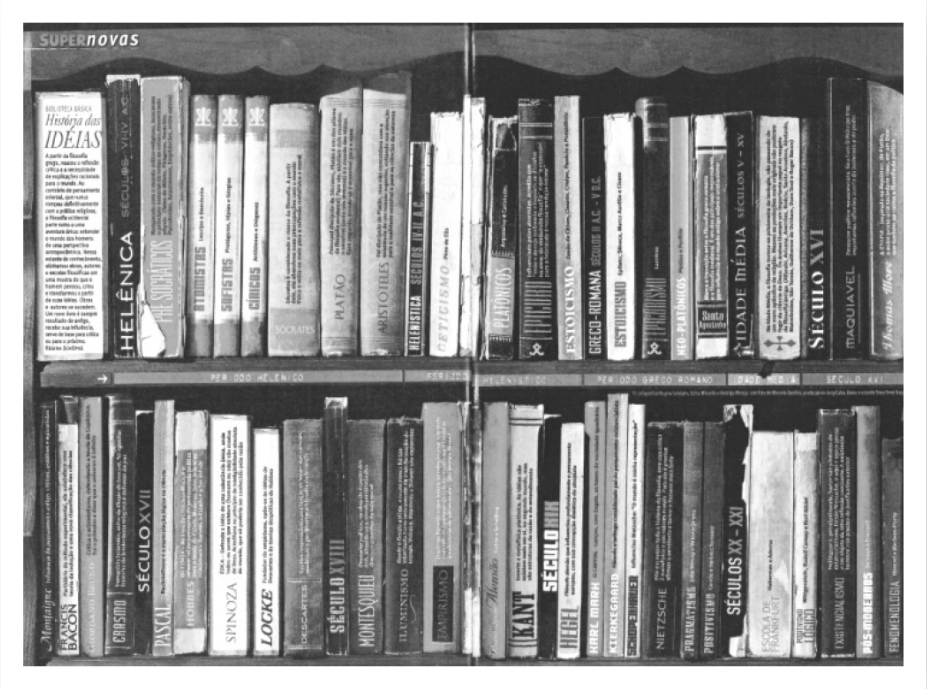


Figura 4: Revista *SuperInteressante*, dez. 2002, s.p.

Dionisio (2006: 24) relata sua experiência com a leitura deste texto, atestando que a imagem visual pode despistar o leitor da identificação do gênero:

> Minha primeira reação ao me deparar com estas duas páginas no interior da *SuperInteressante* foi uma mistura de *encantamento* e *curiosidade*. Encantamento pela beleza visual do que, naquele momento, me parecia uma fotografia de uma estante repleta de livros usados. […] Curiosidade porque bem sei que se 'aquilo' fosse uma fotografia teria um propósito comunicativo maior ali, pois a fotografia enquanto texto começava e terminava naquela página dupla. Não estava associada a nenhum outro texto. Então, certamente, não seria uma mera fotografia. Após esta leitura de mera identificação do visual, resolvi ler o verbal, ou seja, fui ao início do texto que se encontra no dorso do primeiro livro, à esquerda da estante, na primeira prateleira, com a seguinte indagação: que gênero textual estará emoldurado nesta estante? A leitura do dorso do primeiro livro me situou em relação ao que seria aquele texto: uma 'estante de conhecimentos' que contém a história da *História das ideias*, como afirma o título. A íntima relação entre os textos visual e verbal se consagra já no sobretítulo: **biblioteca básica**. As imagens dos livros aqui se fundem como ilustrações das obras dos pensadores da história da humanidade e como

> espaço físico para a escrita do texto do jornalista. A palavra não é simplesmente posta numa folha de papel, mas sim sobre a imagem de dorsos de livros.

A leitura do texto verbal no dorso dos livros organizados nas duas prateleiras da estante requer de nós leitores uma mudança em nossos hábitos (figura 5), pois

(i) para dar continuidade à leitura dos demais dorsos/parágrafos dos livros, o leitor precisa girar o suporte textual (a revista) para a posição vertical, originando um novo formato de *layout* de página (colunas duplas);
(ii) com essa inversão, a escrita do texto verbal "inscrita" nos dorsos dos livros se manteve na posição da escrita ocidental, ou seja, da esquerda para direita;
(iii) no entanto, a leitura das duas prateleiras, isto é, do texto na sua íntegra exige uma ressignificação dos nossos hábitos ocidentais de leitura, uma vez que se lerá primeiro a coluna da direita (prateleira superior) e, ao chegar ao final do texto, para dar continuidade à leitura, faz-se necessário voltar para o início da prateleira 2, coluna 1, assim a leitura transita da direita para esquerda, padrão com o qual não estamos acostumados.

Embora, originalmente, por causa da disposição dos livros na estante, a forma da escrita se altere (de baixo para cima em cada dorso), o leitor busca, através do manuseio do suporte do texto, adequar a disposição gráfica ao seu hábito original de ler.

Apesar de toda a explicação fornecida acima sobre o percurso do leitor, existe uma questão a se pensar: será que todos os leitores poderão ou conseguirão trilhar esse caminho? Será que conseguirão ter esse nível de compreensão? O que ocorreu no seu caso? Além das referências textuais e recursos semióticos, não seria uma questão crucial a condição cognitiva ou o nível de funcionamento neuropsicológico do aprendiz? O diálogo entre as áreas de conhecimento é fundamental e motivação para a realização desse artigo.

Outro recurso semiótico relevante na organização diacrônica das ideias filosóficas fica sob a responsabilidade da utilização da cor, uma vez que os livros com dorso preto servem para separar os períodos desde VI-IV a.C até

os séculos XX-XXI. Detendo-nos na análise dos dorsos, observamos que, no *espaço do autor*, estão localizados

(i) os grandes pensadores, ou seja, os próprios autores, como, por exemplo, Platão;
(ii) as escolas filosóficas, como em pré-socráticos.

Já no *espaço consagrado ao título,* estão inseridas as informações sobre

(i) as contribuições dos grandes pensadores, quando estes já ocupam visualmente o lugar destinado aos autores,
(ii) as características de determinada escola e a citação dos representantes das escolas filosóficas, quando estas se encontram no espaço normalmente destinado aos autores.

Por fim, a disposição gráfica interage com a progressão informacional; há o aproveitamento do espaço da identificação do autor para situar o início dos enunciados que constituem o texto verbal, responsáveis pela explicitação da evolução histórica das ideias da humanidade. Por exemplo, o termo **Aristóteles** funciona, visualmente, como identificação do autor do livro e, sintaticamente, como sujeito da estrutura linguística "foi discípulo de Platão, mas não concordava com a existência de um mundo superior, voltando sua atenção para a realidade sensível e para as ciências da natureza" (figura 6). Há, portanto, uma progressão linear temática e visual.

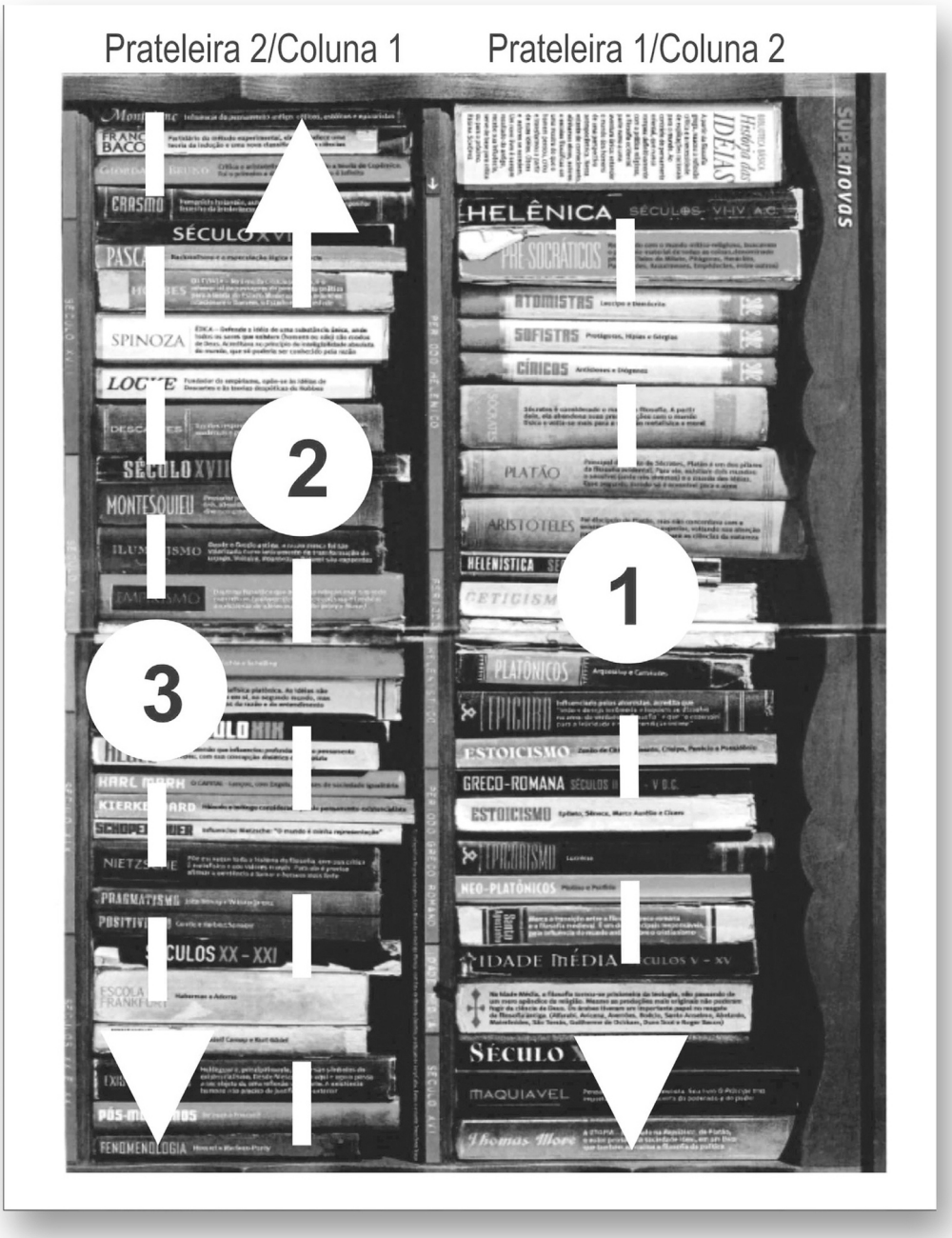


Figura 5: Percursos de leitura.

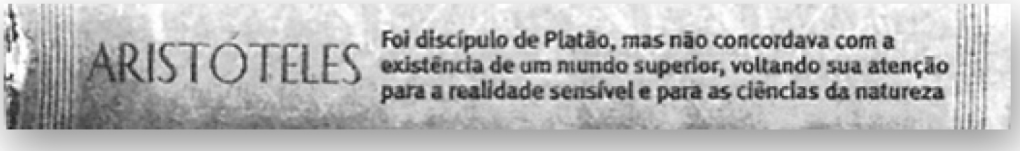


Figura 6: Aristóteles: fusão entre identificação de autoria e de termo de estrutura sintagmática.

Há similaridades no tratamento do texto verbal e do texto visual, quanto ao uso de conceitos

Com a publicação da *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, de Kress e van Leeuwen (1996), e de outros trabalhos decorrentes, verificou-se que muitos dos conceitos já existentes para a análise das estruturas linguístico-textuais eram possíveis de serem transpostos para a análise dos textos visuais. Nas palavras de van Leeuwen (2004: 16),

> muitos dos conceitos desenvolvidos nos estudos da gramática e do texto não são específicos para a língua.

Tomemos para exemplificação a noção de transitividade na perspectiva na linguística sistêmico-funcional. A transitividade consiste numa categoria léxico-gramatical que permite a identificação de ações e atividades humanas expressas no texto, exercidas através de papéis. Os elementos que realizam o sistema de transitividade são os *processos*, os *participantes* e as *circunstâncias*. Vamos nos deter apenas em duas ocorrências bastante simples. Na oração "O coala come folhas de eucalipto", de acordo com os processos (verbos) de estruturação das orações da LSF, temos um *processo material*. Há uma realização de ação física (comer) por um participante, *o coala* (o ator) sobre outro participante *as folhas de eucalipto* (a meta). Processo (comer), ator (o coala), meta (as folhas de eucalipto) constituem a estrutura semiótica. Observemos agora a fotografia a seguir:

Figura 7: Fotografia. Acervo pessoal. Leila Vasconcelos (2010).

PARA SABER MAIS

Sobre o tema transitividade e sobre a linguística sistêmico-funcional, sugerimos o livro *Transitividade e seus contextos de uso*, de Maria Angélica Furtado da Cunha e Maria Medianeira de Souza (São Paulo: Cortez, 2011).

PARA SABER MAIS

Sugerimos a leitura do capítulo “Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra”, de José David Fernandes e Danielle Barbosa Lins de Almeida, publicado no livro *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao* blog. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 11-31.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A grande preocupação da LSF é compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de

uso. Para essa corrente teórica, a língua organiza-se em torno de duas possibilidades alternativas: a cadeia (o sintagma) e a escolha (o paradigma). Uma gramática sistêmica é, sobretudo, paradigmática, pois considera as unidades sintagmáticas apenas como realizações linguísticas e as relações paradigmáticas como o nível profundo e abstrato da linguagem. Vale ressaltar que o termo sistêmica refere-se às redes de sistemas da linguagem (o sistema de transitividade […], por exemplo). Já o termo funcional refere-se às funções da linguagem, que usamos para produzir" (Furtado da Cunha e Souza, 2011, p. 24-25).

Podemos verificar que o *ator* (o coala) e *a meta* (as folhas de eucalipto) são os participantes do ato semiótico de um processo material (comer). Temos, portanto, uma estrutura *ator* → *meta*, em que o *ator* é o participante de quem parte a ação, ou seja, de onde parte o *vetor* (→) e a *meta* é o participante para quem a ação, o *vetor*, é dirigida. Não estamos afirmando igualdade entre estruturas linguísticas e visuais, mas sim, como já destacam os autores supracitados, relações de paridade. Nesta fotografia, assim como na oração "O coala come folhas de eucalipto", há uma ação em andamento — um coala se alimenta corretamente, pois esse mamífero marsupial se alimenta unicamente de folhas eucalipto, de onde extrai água, uma vez que não bebe este líquido. Há uma representação da realidade por uma estrutura construída visualmente (fotografia) e por uma estrutura construída linguisticamente (oração) e ambas materializam uma ação.

FUNÇÃO REPRESENTACIONAL

Afunçao representacional, para a gramática do *design* visual, "indica [...] o que está sendo mostrado, o que se supõe esteja 'ali', o que está acontecendo, ou quais relaçôes estão sendo construidas entre os elementos apresentados" (FERNANDES, J., ALMEIDA, D., in: ALMEIDA, D., 2008, p. 12).

A segunda ocorrência foi analisada por Dionisio e Vasconcelos (2010), ao investigarem atividades em que o enunciado integrasse texto (linguístico) e imagem (desenho), visando observar as possíveis informações dadas por cada modo semiótico, a existência ou não de entrelaçamento entre os modos

utilizados e o que eles informam aos leitores. A título de ilustração, vejamos um exercício extraído de um livro didático de matemática (figura 8):

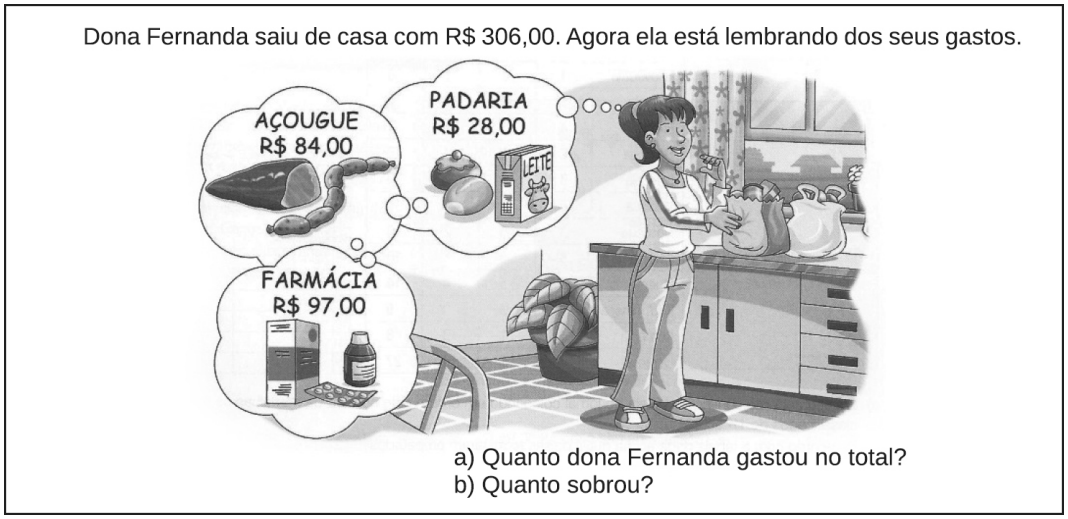


Figura 8: Atividade extraída de um livro didático de matemática destinado ao 6° ano (Gelson Iezzi, Osvaldo Dolce, Antonio Machado. *Matemática e realidade: 6º ano.* 6. ed. São Paulo: Atual, 2009, p. 17).

Um aspecto que merece atenção, na construção deste exercício, reside na forma de apresentação dos dados do problema. A imagem é parte integrante do enunciado linguístico de forma muito significativa: é nela que estão os dados do problema: uma sequência de balões de pensamento em que dona Fernanda está lembrando os gastos realizados. É criada para o aluno uma representação de uma reação do participante, uma vez que, ao olhar para suas compras, dona Fernanda começa a lembrar o que comprou e a calcular o quanto gastou nos itens padaria, açougue e farmácia. Na perspectiva da LSF, temos um caso de processo mental (lembrar) em que os participantes envolvidos são Fernanda (experienciador) e os gastos (fenômeno), demonstrados nos balões de pensamento. A realização do processo cognitivo de "lembrar" é representada pela sequência de balões de pensamento que trazem o que foi comprado e os valores (os dados). Estas informações são essenciais para que o aluno possa resolver as questões propostas em a) e em b). Nota-se, entre as questões a) e b), uma dependência semântica para a resolução do problema, visto que para calcular o total gasto será necessário se saber o quanto restou do total de R$306,00. As imagens dentro dos balões fazem parte do processo cognitivo da personagem representada, mas não parecem ser relevantes para a

estruturação do problema matemático. Chamamos a atenção para a diferença entre a multimodalidade como recurso constituinte do texto e como recurso metodológico.

Podemos analisar esse exercício sob outra perspectiva, uma discussão em termos cognitivos, ligados à condição do aprender enfatizando que:

(i) este é um exercício de verificação, portanto, uma situação de aprendizagem;
(ii) o enunciado do problema contém informações apresentadas de forma visual e verbal;
(iii) as imagens são utilizadas para a apresentação de alguns dados do problema;
(iv) algumas informações visuais são menos relevantes para a resolução do problema;
(v) a criança deve relacionar os dados relevantes fornecidos para deduzir a operação aritmética necessária;
(vi) o recurso visual não pode, nesse caso, ser considerado um "facilitador para a aprendizagem do aluno", pois imagem, mesmo sendo parte integrante dos dados do enunciado, não tem como objetivo tornar o problema "mais fácil de ser entendido";
(vii) mesmo não sendo considerado um facilitador, o recurso visual utilizado apresenta uma nova forma de enunciado do problema para o aluno (diferente de um enunciado apenas com recursos verbais) e, com isto, amplia suas possibilidades de compreensão e de exploração dos dados de um problema proposto e, consequentemente, sua própria condição de aprender.

O entrosamento dos modos de construção de sentido através dos recursos semióticos pode favorecer o sucesso na construção do texto matemático. No entanto, em relação à aprendizagem, a materialidade do texto é apenas a primeira etapa do processo de aprendizagem. Cabe aos professores, em suas áreas específicas, saber como esse conjunto de estímulos poderá ser processado, se ele pode propiciar uma aprendizagem mais eficiente, pois, como sabemos, de acordo com a configuração do funcionamento neuropsicológico do aluno, haverá capacidades de aprendizagem diferenciadas.

Enfim, as articulações entre os modos semióticos têm mudado tanto em relação à sua função, pois são considerados veículos de informação, deixando a imagem de ser apenas ilustração da escrita. As práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada. Cabe, portanto, à escola, como salientam os PCNEM (Brasil, 2002: 126), orientar o aluno a

> compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

No entanto, é necessário que os envolvidos no processo de aprendizagem, os professores e autores de materiais didáticos, por exemplo, tenham conhecimento de que não é a mera orquestração de linguagens nem a organização sintagmática da materialidade do texto que assegurará uma aprendizagem eficaz. Diversos aspectos estão envolvidos no complexo processo que é a capacidade humana visuoverbal de processamento de informação.

A capacidade humana visuoverbal de processamento de informação

A leitura no contexto escolar se dá basicamente em situações de apropriação de conhecimentos e de avaliação da aprendizagem de conhecimentos, por isso o planejamento dos textos multimodais voltados para situações de ensino-aprendizagem exige a observância de princípios que norteiam o processamento cognitivo. Mayer (2001, 2009) desenvolveu a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (TCAM) que parte da premissa de que estudantes *aprendem melhor* a partir de uma explanação quando esta é apresentada em *palavras* e em *imagens* do que apenas em palavras e defende que a utilização apenas do modo verbal, ou seja, da construção da informação apenas pelo uso da palavra, desconsidera o potencial do sistema humano de processamento do modo visual. As três hipóteses essenciais que subsidiam a TCAM consistem em que:

(i) o ser humano possui duplos canais para processamento de informação;
(ii) a quantidade de informação possível de ser processada por cada canal é limitada;
(iii) um processamento ativo possibilita-lhe se engajar numa atividade de aprendizagem para receber informações pertinentes, organizar as informações selecionadas em representações mentais coerentes e integrar as representações mentais com outros conhecimentos (Mayer, 2009: 70).

TCAM: TERMOS EM DESTAQUE

Não iremos desenvolver a noção de instrução multimodal neste capítulo, mas situaremos o leitor em relação a alguns termos da teoria de Richard Mayer. Instrução multimodal, palavra, imagem, aprender melhor e lição constituem alguns dos termos que precisam ter seus usos explicitados na TCAM. Por instrução multimodal entende-se a "apresentação de material usando, ambas, palavras e imagens com a intenção de promover aprendizagem" (Mayer, 2009: 5). Por palavra, Mayer entende o material apresentado na forma verbal, falada ou escrita, como por exemplo, pequenas passagens ou narrações adaptadas de enciclopédias e livros didáticos; por imagem, a forma pictorial, ou seja, gráficos estáticos ou dinâmicos; por aprender melhor, aproveitamento do entendimento do material apresentado, medido através de testes de retenção e transferência, e por lição, uma apresentação que favoreça a aprendizagem do estudante, como, por exemplo, breves explicações de como funcionam determinados sistemas etc.

A figura 9 representa a TCAM:

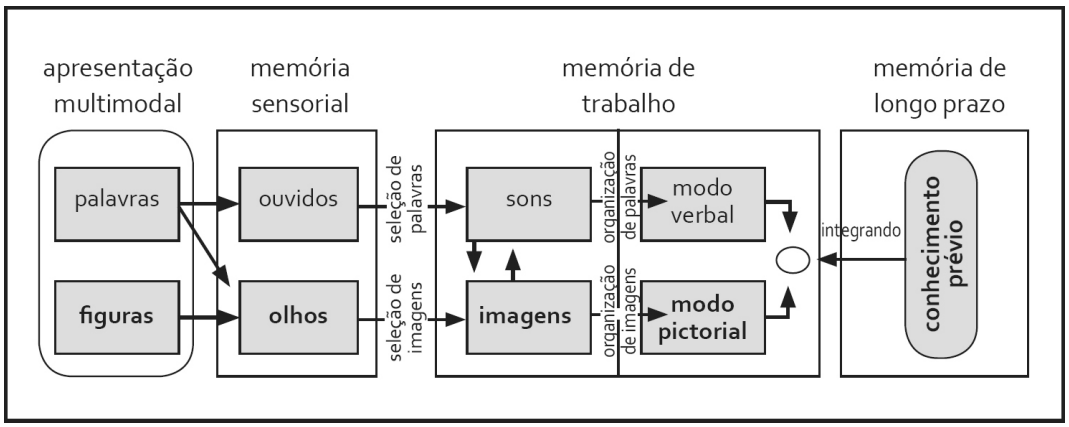


Figura 9: Teoria cognitiva da aprendizagem multimodal.

Em outras palavras, esses duplos canais de processamento — o visual-pictorial e o verbal-auditivo — possuem uma capacidade limitada de processamento e, por isso, ao estabelecer conexões, mentalmente, entre as representações verbais e visuais, "os aprendizes estão aptos a criarem um entendimento mais profundo do que o fariam se fosse de palavras ou de imagens isoladas" (Mayer, 2009: 7). No entanto, é necessário observar "como podemos elaborar instruções, que ajudem os aprendizes a entender o material apresentado?" (Mayer, 2009: 1).

A figura 10 — O canal auditivo/verbal e o canal visual/pictorial na teoria cognitiva da aprendizagem multimodal — explicita o processamento cognitivo das informações pelos canais auditivo e visual.

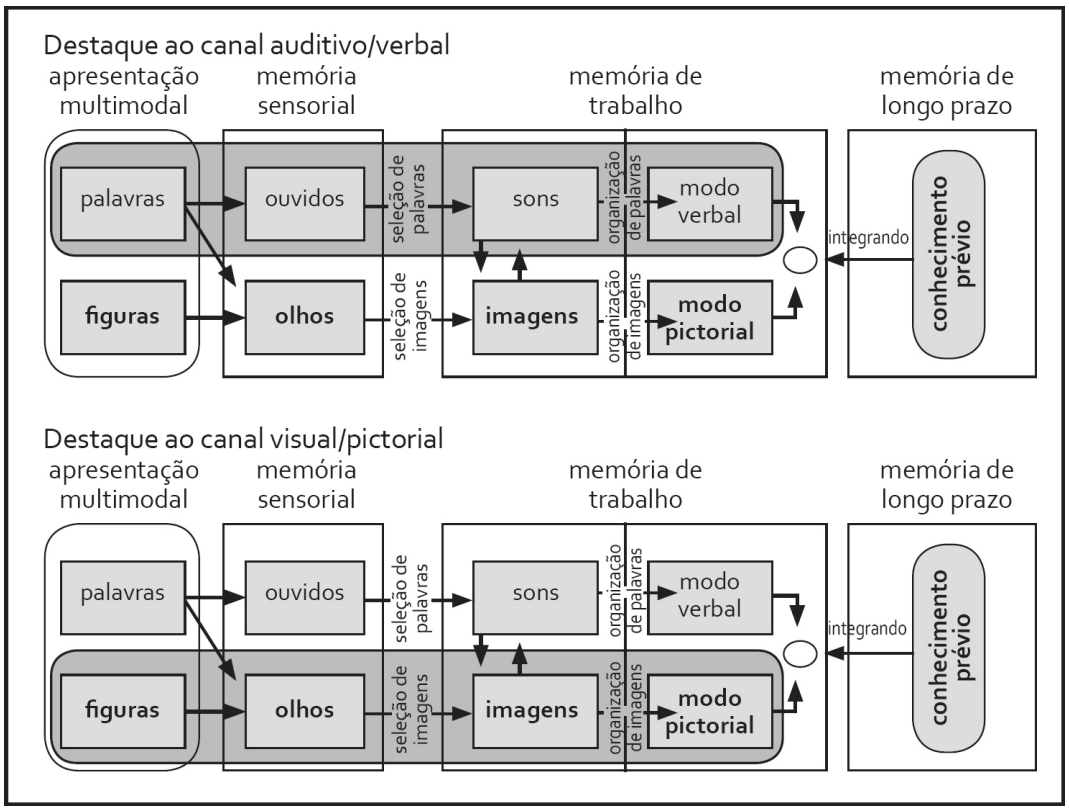


Figura 10: O canal auditivo/verbal e o canal visual/pictorial.

Mayer procura ilustrar a dinâmica do processamento cognitivo da seguinte forma:

> Um texto na tela do computador pode ser inicialmente processado pelo *canal visual* por que é apresentado para os *olhos*, mas um leitor experiente pode estar apto para, mentalmente, converter as *imagens* em *sons*, que são processados pelo *canal auditivo*. Da mesma forma que uma ilustração de um objeto ou um evento, como o "aumento de nuvens fez subir o nível de congelamento", pode, inicialmente, ser processada no *canal visual*, mas o leitor pode também estar apto para, mentalmente, construir uma *descrição verbal* correspondente no *canal auditivo*. Inversamente, uma narração pode descrever um evento, como "aumento de nuvens fez subir o nível de congelamento" pode ser processado pelo *canal auditivo,* por ser apresentado para os *ouvidos*, mas o aprendiz pode, também, formar uma *imagem mental* correspondente que é processada pelo *canal visual* (Mayer, 2009: 66, *destaques nossos*).

Em outras palavras, a premissa de que "estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que apenas de palavras" (Mayer, 2009: 223) alerta que não se devem sobrecarregar os canais de recepção da informação.

Por exemplo, dois grupos assistem a uma narração animada sobre o sistema digestivo. A narração dada ao primeiro grupo contém explicação oral (voz do narrador, ou seja, texto verbal oral) + desenhos anatômicos (ou seja, texto pictorial) e à fala do narrador na tela do computador do segundo grupo foram acrescidas legendas (voz do narrador + desenhos anatômicos + legendas). A redundância no oferecimento dos estímulos visuais, pois gráficos e legendas são apresentados para serem captados pelo mesmo canal, pode causar sobrecarga na memória de trabalho. Além do mais, poderá haver uma tentativa dos aprendizes de comparar o texto falado (narração) com o texto escrito (legenda) no processamento da informação. Tais circunstâncias devem ser evitadas, pois não fomentam o processamento cognitivo produtivo para a aprendizagem.

Mayer também nos chama a atenção para o uso de recursos visuais e verbais na segmentação de conceitos complexos. Segmentar é fundamental, pois uma animação narrada rapidamente, sem intervalos controlados pelo aprendiz, por exemplo, pode sobrecarregar a memória de trabalho, já que excederá sua capacidade cognitiva de processar o que é essencial. Por outro lado, se houver uma segmentação, em que o aprendiz possa controlar a projeção da informação, por meio de recursos como PARAR/CONTINUAR, ele terá maior capacidade para, mentalmente, organizar as imagens e palavras, estará apto para a organização e a integração dos modelos verbais e pictoriais.

Nessa perspectiva, o modo de apresentação do material (verbal e pictorial) está centrado no aprendiz. Cabe ao aprendiz fazer sentido do material que lhe é apresentado, mas cabe ao professor promover a seleção adequada do material, levando em consideração as questões cognitivas subjacentes. O professor, nas palavras de Mayer, é um “guia cognitivo”. Acreditamos que se pode estender essa responsabilidade para além do professor, para os autores de livros didáticos, de CD-ROMs educativos, para jornalistas que trabalham em revistas de divulgação científica, para, enfim, todos aqueles que se propõem a tarefa de construir um texto que se destine a promover a construção de conhecimento. Em síntese, os princípios da TCAM se voltam para a construção de mensagens multimodais que abordam explicações científicas.

A relação ensinar-aprender implica desenvolvimento, e promover desenvolvimento é uma tarefa difícil, haja vista a quantidade de pesquisadores e cientistas que se dedicam a essa área e que tentam descobrir, criar ou elaborar métodos e procedimentos que consigam maior probabilidade de acerto e abrangência, que pode garantir um desempenho mais adequado por parte dos alunos. A escola, responsável pelo ensino formal, pode recorrer aos achados científicos mais recentes, entre eles a "instrução multimodal", na sua busca de facilitar e ampliar a capacidade de aprendizado dos seus alunos. Na realidade, além de "ensinar conteúdos diversos", a escola está, em seu *modus operandi*, promovendo desenvolvimento neuropsicológico, participando e/ou contribuindo para o desenvolvimento das funções cognitivas de seus alunos. Uma escola, ainda que não se aperceba dessa tarefa, promove "desenvolvimento neuropsicológico" referindo-se, principalmente, à aquisição de formas de raciocínio e de funcionamento cognitivo mais sofisticados, à promoção de situações favoráveis que possibilitem aprender a codificar, relacionar e organizar as informações, aprender a pensar, transferir e generalizar conhecimentos, aprender a estudar, a verbalizar seus raciocínios e a responder, de maneira eficaz, à demanda escolar e social. Situações favoráveis podem ser definidas como situações educativas que partilhem da intenção de promover a aprendizagem, que impliquem o conhecimento, por parte do professor, do que está ocorrendo — a relação entre a utilização do recurso e a facilitação da aprendizagem, o porquê dessa facilitação, as funções neuropsicológicas envolvidas e a transformação possível através da prática, na capacidade de aprendizado dos alunos. O ser humano pode ser caracterizado, por sua disponibilidade à aprendizagem, como um ser em permanente construção; de acordo com sua motivação e circunstâncias de vida, modifica tanto sua estrutura cerebral, quanto se mostra capaz de modificar o ambiente circundante, num processo constante de trocas e estruturação.

No contexto escolar atual, a relação do leitor-aprendiz, assim como a relação do professor-autor, com a escrita atual exige um repensar metodológico que permita termos consciência do que estamos provocando, dos efeitos da utilização de métodos e estratégias de ensino no aparato neuropsicológico do aluno. Um autor de uma mensagem multimodal deve estar consciente dos principais fatores envolvidos: o conjunto dos estímulos utilizados, como eles interagem entre si, a relação estabelecida com o

conteúdo que se deseja transmitir, se o arranjo final das informações semióticas pode ser considerado um facilitador do processo de aprendizagem, quais as funções neuropsicológicas subjacentes e necessárias, ou seja, se a instrução multimodal é capaz de tornar a atividade mental exigida para a compreensão e retenção da informação mais fácil, mais eficiente ou, no mínimo, mais rápida. A relação que se estabelece se refere ao "quê" e "como" é ensinado no material, além de levar em consideração as possibilidades cognitivas de quem aprende ou a condição cognitiva do aprendiz, visando a uma expansão, ao alcance de níveis de desenvolvimento mais diferenciados ou sofisticados[4].

Considerações finais

Enfim, para propor a leitura de qualquer texto, é fundamental que o professor seja um leitor familiarizado com o gênero e também com o suporte que o veicula. Isso porque os recursos semióticos são usados de formas diferentes e podem comunicar sentidos específicos de acordo com o gênero e com o suporte. Por exemplo, o som em um jogo pedagógico pode sinalizar acerto na resposta, erro na resposta, conquista de etapa etc., e, provavelmente, haverá sons distintos para cada caso. Assim como as linhas, retas ou pontilhadas, trazem informações diferenciadas para o leitor na construção de texto. Uma linha pontilhada ou tracejada num mapa, o que revelará? O jogo entre tipografia e cor, por exemplo, é um recurso cada vez mais utilizado pelos *designers*. A distribuição do texto na página ou na tela do computador como se dá? Ou seja, como se estruturam os parágrafos? Sistematizemos alguns aspectos:

(a) Observe como os recursos semióticos se entrelaçam no texto e que efeitos de sentido eles criam.
(b) Observe se há arranjos visuais e verbais que se estabeleceram como convenções e a quais áreas de conhecimento pertencem.
(c) Observe o que enfatiza cada recurso semiótico destacado no texto e verifique se os efeitos causados são claros, inequívocos para o leitor.
(d) Observe se a sequência das ideias, dos fatos, apresentados no gráfico, por exemplo, integra retoricamente os recursos visuais

empregados com os marcadores linguísticos de sequenciação, como por exemplo: *Em primeiro lugar*, *a seguir*, *o terceiro*, o próximo, e *por fim*.

ATIVIDADES

Apresentamos uma proposta de atividade em que as mesmas informações são organizadas numa pergunta da seção *pergunta/resposta* da revista *SuperInteressante*. Observe o *layout* do texto "*Por que a empresa se chama…? Conheça a história por trás das siglas*", de Thiago Bluementhal, nas versões impressa e digital e compare os dois arranjos visuais, recorrendo aos princípios discutidos neste capítulo.

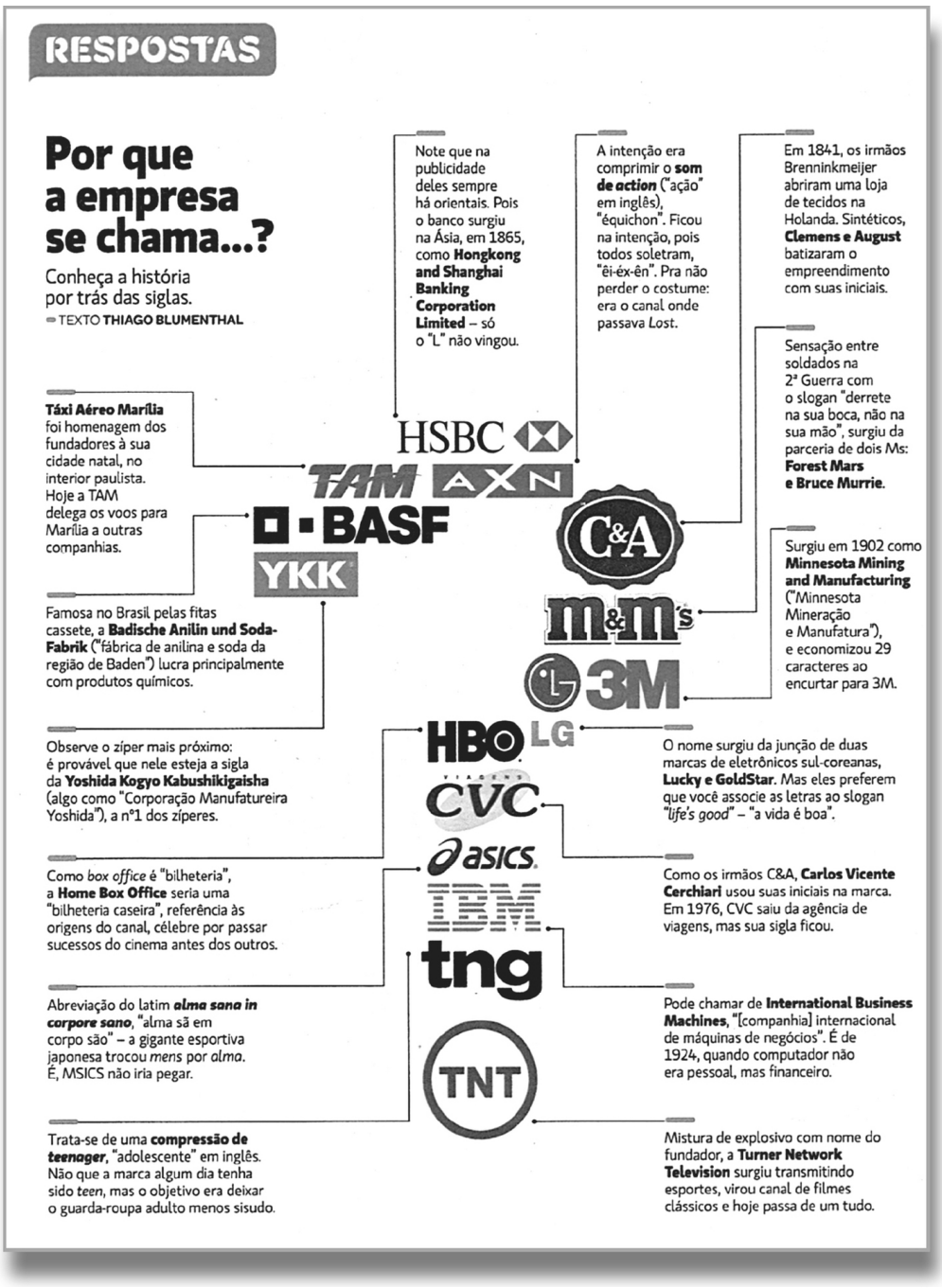


Figura 11: Revista *SuperInteressante*, jul. 2010. p. 46. Versão impressa.

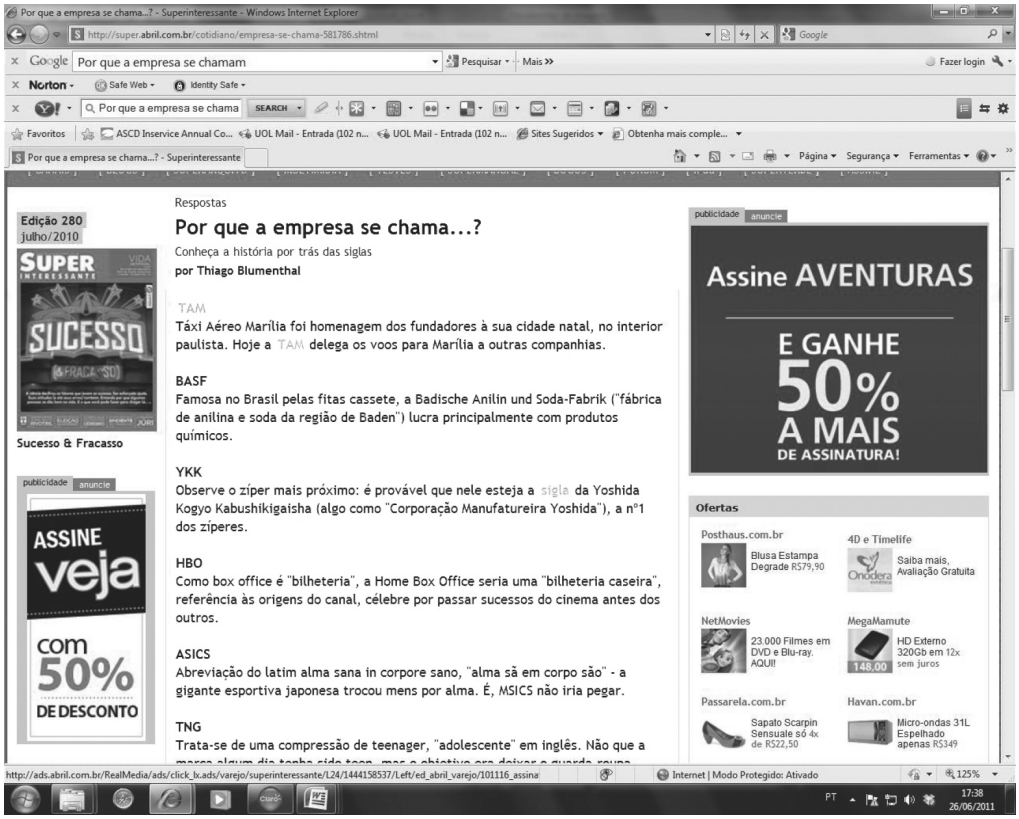


Figura 12: Revista *SuperInteressante*, jul. 2010. Versão digital. Disponível em <http://super.abril.com.br/cotidiano/empresa-se-chama-581786.shtml>. Acesso em 9 mar. 2012.

---

[*] O asterisco indica que o termo destacado é explicado no glossário ao final da obra.

[1] Ver glossário geral da obra.

[2] Estamos usando "suporte" como "um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (Marcuschi, 2008: 174).

[3] Neste capítulo, vamos nos deter em gêneros escritos apenas.

[4] Ver o capítulo 2 "Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura", neste livro.

Capítulo 2

Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura

Leila Janot de Vasconcelos
Angela Paiva Dionisio

Introdução

A ampliação do conhecimento sobre o conceito e o processo de aprendizagem e as funções neuropsicológicas envolvidas nesse processo propiciada pelas pesquisas no campo da neuropsicologia e da psicologia cognitiva nos levam a repensar como o uso dos recursos multimodais pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem. Como afirmamos em "Multimodalidade, gênero textual e leitura"[1], numa situação de aprendizagem, o professor, ao utilizar os recursos semióticos na construção de gêneros textuais para uso didático, deve levar em conta os diversos fatores envolvidos, entre eles, aqueles ligados ao funcionamento neuropsicológico do aprendiz, às funções neuropsicológicas subjacentes e envolvidas na específica circunstância de aprendizagem, além da própria qualidade do material utilizado, uma vez que as práticas e intervenções associadas ao ser humano são, assim como ele, extremamente complexas. O que buscamos é, como profissionais envolvidos com a educação e com a linguagem, compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores do processo de aprendizagem para que se possam utilizar os recursos disponíveis a fim de construir uma aprendizagem significativa.

PARA SABER MAIS

Sobre neuropsicologia, sugerimos a leitura dos seguintes capítulos: (i) "A evolução das ideias sobre a relação entre cérebro, comportamento e cognição", de Ramon M. Cosenza, Daniel Fuentes e Leandro F. Malloy-Diniz, no livro *Neuropsicologia: teoria e prática*, organizado por Daniel Fuentes e outros (2008), e (ii) "Elementos para uma propedêutica da neuropsicologia", no livro *Neuropsicologia*, de autoria Roger Gil (2010).

PARA SABER MAIS

Sobre psicologia cognitiva, sugerimos a leitura de (i) *Multimedia Learning*, de Richard Mayer (2009, segunda versão ampliada); (ii) "Cognição", capítulo 8 do livro *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*, de Gazzaniga e Heatherton (2005).

No domínio educacional, ao olharmos para os gêneros textuais com os quais professores e alunos interagem em aulas de física, matemática, biologia, geografia, história, por exemplo, constatamos uma diversidade de recursos semióticos (desenhos, simbolismo científico, cores, gráficos etc.) que se manifestam como traços textuais característicos, ou seja, "necessários" para o processamento da informação em tais ciências; visto que esses recursos traduzem a insuficiência do uso exclusivo dos recursos linguísticos para satisfazer as necessidades cognitivas e comunicativas das ciências (Rowley-Jolivet, 2002).

Considerando que a veiculação de um gênero se dá através de um suporte, o uso de tecnologias modernas no contexto educacional, que favorece a produção de gêneros digitais, oferece um leque maior de possibilidades tecnológicas (sons, movimentos, efeitos visuais e sonoros, imagens 3D etc.) para a construção de materiais, para a criação de uma situação de aprendizagem, visando sempre à construção de conhecimentos. No entanto, sabemos ser norteadora nesse processo a atividade de compreensão, a qual não é uma atividade simples, fácil, nem dom especial de alguns, ou seja, não se trata de uma habilidade de adivinhação.

A educação formal é, portanto, essencial no processo de captação de significados, ou seja, de reconstrução de sentidos. Em uma situação de ensino, o professor atua de maneira intencional para mudar significados da experiência do aluno, utilizando estratégias, metodologias e materiais educativos do currículo. Se o aluno manifesta uma disposição para aprender, ele, também, atua intencionalmente para compreender o significado dos materiais educativos. O objetivo é compartilhar significados. Para que ocorra o compartilhamento de significados, faz-se necessário que os participantes do jogo interacional da situação de aprendizagem compartilhem os sistemas de linguagem, os gêneros e os suportes textuais envolvidos. As práticas escolares devem ser, sempre, sistemáticas, adequadas e respaldadas pelo conhecimento subjacente e necessário acerca do desenvolvimento neuropsicológico e das diversas funções neuropsicológicas do aluno.

Estamos nos centrando em situações de aprendizagem em que os alunos sejam leitores fluentes, que reconheçam os signos, palavras ou não, com facilidade e rapidez, uma vez que a familiaridade com o lido mantém uma relação com o processo de compreensão. Por isso, precisamos rever as orientações metodológicas, visto que os dados do IDEB revelam que, apesar dos esforços governamentais despendidos, nossos alunos do ensino médio continuam a apresentar baixo desempenho nas avaliações nacionais e internacionais, em relação à compreensão de enunciados[2]. Para intervir adequadamente no aprimoramento da formação do leitor na escola básica, é necessário compreender alguns aspectos teóricos do próprio processo de compreensão, como as noções de linguagem e língua. Tais conceitos subsidiam o processo de compreensão, entendido aqui no contexto de aprendizagem, guiado por princípios da linguística, mais especificamente os estudos dos gêneros textuais, e da neuropsicologia. Como sabemos, linguagem e língua não são sinônimos. A linguagem humana é a capacidade que temos de transformar ideias em signos que possibilitam a interação com o outro. Essa capacidade humana envolve, como já ressaltamos, o uso de todos os sistemas de signos convencionados e percebidos pelos sentidos, não apenas o linguístico. Para Gil (2010: 2-3),

> se o ser humano pode conhecer o mundo e nele agir, é graças a um funcionamento coordenado dos recursos cognitivos e às múltiplas conexões que

> o cérebro tece, não só entre os dois hemisférios, mas também no interior de cada hemisfério[3], desenhando uma rede complexa, articulada de uma ponta à outra da neuraxe. Inúmeros vínculos são tecidos entre a cognição, a afetividade, a sensitividade e a motricidade.

O conhecimento que construímos, lembra Goldberg (2002:89),

> acerca do mundo exterior é multimídia por natureza. Podemos evocar a imagem visual da copa verde de uma árvore, o som de suas folhas movidas pelo vento, o aroma de suas flores desabrochadas e a sensação de aspereza da casca em nossos dedos.

Apesar das representações de coisas e eventos terem "múltiplas modalidades sensoriais", algumas são "mais dependentes de certas modalidades sensoriais do que de outras" (2002: 90).

Um exemplo pode ser demonstrado com os verbos "visualizar" e "mentalizar", que remetem ao processo de conceber, sem ver, uma imagem mental de algo. Segundo Goldberg (2002: 90), se pedimos a alguém para descrever um objeto, a probabilidade é de que a descrição se restrinja à aparência do objeto, e só depois, se insistirmos, "ele falará do som, do cheiro ou do tato. […] Ao mesmo tempo, as representações mentais de ações físicas — andar, correr, bater — são menos visuais e mais motoras e táteis/proprioceptivas por natureza".

Consequentemente, agimos na sociedade pelo uso de diversas linguagens. No entanto, todos nós agimos mais especificamente através de um sistema linguístico adquirido na rede social com a qual interagimos. Ao falarmos, colocamos em conexão indivíduos, linguagens, cultura e sociedade, isto porque, cada vez que falamos, informamos muito ao nosso interlocutor sobre nós mesmos: tanto sobre a individualidade como sobre os grupos (étnico, nacional, social) a que julgamos pertencer. Bortoni-Ricardo (2004: 48) acrescenta:

> Além da rede social com que o indivíduo efetivamente interage, devemos considerar também o seu *grupo de referência*, pessoas com quem esse indivíduo não interage fisicamente ou por meio de recursos como internet, telefone etc., mas tem como modelo para sua conduta. Geralmente esse grupo de referência é escolhido pela experiência vicária, isto é, a experiência que o indivíduo adquire assistindo novelas de televisão, filmes, ou ouvindo relatos.

É, pois, através da língua, atividade cognitiva, sociointerativa e sócio-histórica, que manifestamos nossos pensamentos, nossos sentimentos, nossa identidade, nossos desejos etc. “A língua se manifesta no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural” (Marcuschi, 2008: 65), isto é, em gêneros textuais. Quando pensamos em investigar a linguagem humana, devemos atentar para campos cognitivos diversos, como o biológico (a linguagem tem sua predisposição biológica), o perceptual (as diversas capacidades sensoriais) e o conhecimento de práticas sociais (a linguagem relaciona-se com os aspectos históricos e sociais). Aqui, estamos tomando o termo *linguagem* como um sistema semiótico cujas formas de representação se constituem em modos semióticos. Ao destacar os estudos do sistema linguístico, não devemos perder esse enfoque funcional, que prioriza o domínio cognitivo que envolve os usos culturais, históricos, ideológicos dos signos.

Neste capítulo, trataremos de algumas questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, abordando as principais funções neuropsicológicas envolvidas no ato de aprender (atenção, linguagem, memória e funções executivas), relacionando-as a algumas situações ilustrativas na perspectiva da neuropsicologia, atrelando-as às noções de gênero textual e multimodalidade.

Capacidade de aprendizagem e funcionamento neuropsicológico

Na perspectiva da neuropsicologia, aprender envolve, necessariamente, o funcionamento cerebral. **É uma construção, um processo pessoal e intransferível**. Há um refinado sincronismo entre como o cérebro se desenvolve, o que modela seu crescimento e maturação e a sua capacidade cognitiva. As estruturas e as conexões do cérebro são esculpidas por numerosas influências ambientais e biológicas. Como o centro do pensamento, emoção, planejamento e autorregulação, o cérebro passa por um longo processo de crescimento e de refinamento que tem continuidade ao longo da vida. Esse desenvolvimento é mais intenso na

infância, passando pela adolescência e pelo adulto jovem e, continuando, através das diferentes fases de desenvolvimento e mudanças, por toda a vida adulta. O sistema é adaptativo. Em sua evolução constante, o cérebro muda as características das interconexões (número e intensidade), em função da experiência adquirida pela interação com o ambiente. A maneira como usamos nosso complexo sistema cerebral torna-se um fator crítico para o refinamento das funções neuropsicológicas e da personalidade, à medida que crescemos e nos desenvolvemos. Isto significa, portanto, que todas as nossas interações sociais possibilitam mudanças, podem promover desenvolvimento, refinamento em relação à forma de responder à demanda da vida cotidiana.

Assim, os seres humanos se diferenciam por terem uma estrutura distinta, fruto das interdependentes e contínuas interações sociais, mas são iguais em sua forma de organização. Ou seja, todos temos, por exemplo, cérebro, mas cada um de nós tem uma estrutura cerebral distinta, um funcionamento peculiar. Por outro lado, os processos biológicos de organização, desenvolvimento e maturação cerebral são semelhantes aos diversos indivíduos. É, justamente, essa concepção de estrutura distinta que permite pensar sobre a história de vida de um ser humano em particular. Pensar sua história, compreender seu processo de desenvolvimento, identificar sua forma de funcionamento, discernir formas de intervenção, vislumbrar possibilidades de crescimento, permite, portanto, hipotetizar uma condição variada em termos de maior ou menor capacidade de atendimento às demandas sociais.

A capacidade de aprendizagem engloba, segundo a neuropsicologia, o processamento de informações — codificação, organização, armazenagem e evocação —, e esse processamento depende da estrutura e funcionamento cerebral, funcionamento resultante do nível operacional das funções neuropsicológicas, tais como atenção, memória, percepção, linguagem, funções executivas e inteligência. A neuropsicologia, campo de conhecimento que visa relacionar cognição e comportamento com atividades do sistema nervoso, em condições normais e patológicas, por meio do estudo de redes neuronais, utiliza-se de conhecimentos de anatomia, fisiologia, psicologia, psiquiatria e neurologia, entre outras áreas (cf. Nitrini, 1996, *apud* Lopes, 2006: 9). Essa ciência objetiva

estudar como os indivíduos adquirem, transformam e usam as informações sensoriais por meio de manipulação de símbolos ou imagens mentais e como a capacidade resultante influencia a conduta e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

A cognição humana compreende os processos e produtos mentais (consciência, inteligência, pensamento, imaginação, criatividade, elaboração de planos e estratégias, resolução de problemas, inferência, conceitualização e simbolização etc.), através dos quais percebemos, conhecemos, concebemos e transformamos o mundo. Um dos pontos de conexão entre a noção de cognição e os estudos de gênero que pode ser vislumbrado na perspectiva dos estudos retóricos do gênero (ERG) recai sobre o fato de o gênero se construir através das nossas interações sociais em situações específicas, possibilitando, assim, atribuir sentido ao meio social. Ou seja, o gênero constitui atividade humana à medida que, por suas próprias convenções ideológicas e retóricas, a organiza, a regula, a estrutura (cf. Bawarshi e Reiff, 2010; Bazerman, 2005, 2006, 2007; Artemeva, 2008). Ao elaborarmos um texto, como um artigo científico ou um capítulo de livro, como este, fatores de diversas naturezas estão imbricados, como: o convite para escrevê-lo; o tempo disponível das autoras e a data prescrita pelos organizadores; como nos identificamos como autoras (as circunstâncias são motivadoras? estamos felizes com o processo? quais argumentos vamos construir no texto e como vamos orquestrá-los? para quem escrevemos? etc.); as pesquisas e anotações, as escolhas linguístico-discursivas (além do estilo de cada autora e das especificidades de linguagem das áreas — neuropsicologia e linguística); a manutenção ou não da estrutura formulaica "capítulo de livro acadêmico" e a responsabilidade pelas escolhas feitas; a busca por um interlocutor para discutir nossos problemas de escrita; "a história social da multivocalidade" (Bazerman, 2007: 61) das autoras; as experiências pessoais de escrita de cada autora; o planejamento da estrutura do texto; as consequências sociais do ato de tornar o texto público etc.

ESCOLHAS LINGUÍSTICAS E SIGNIFICADOS

"As formas linguísticas são tipificações sociais de que dependemos para moldar nossos significados em formas socialmente transmissíveis. Ao usar a linguagem comum, realizamos nossos pensamentos em

termos compartilhados. Na medida em que trabalhamos para usar os significados que requerem formas menos comuns ou para usar configurações de formas incomuns, damos mais trabalho aos leitores para seu reconhecimento e interpretação do incomum" (Bazerman, 2007: 49).

A complexa atividade mental, na produção de um gênero, abarca aspectos do contexto externo, assim como é por eles auxiliada. Durante a entrevista "Gêneros textuais", com Carolyn Miller e Charles Bazerman (2011), o pesquisador salienta a necessidade de investigar a interação entre cognição e gênero, e acrescenta:

> A pesquisa sobre o cérebro sugere sua plasticidade e seu crescimento ao longo da vida. Além disso, em cada evento, o cérebro se configura diferentemente em torno do evento e em torno do contexto percebido. Portanto, penso que chegou o momento certo de refletirmos sobre como a tipificação de gêneros e outras maneiras ordenadas de responder ao nosso ambiente social, material e histórico influenciam a cognição. O gênero é um conceito importante a ser levantado nessa arena (<www.nigufpe.com.br>).

Diante de tal observação, podemos questionar se a *noção de tipificação* dos gêneros textuais não estaria relacionada à *noção de percepção de categorias* de Goldberg. Para o autor,

> a percepção de categorias, a capacidade de identificar exemplares únicos como membros de categorias genéricas, é uma capacidade cognitiva fundamental, sem a qual teríamos sido incapazes de lidar com o mundo à nossa volta (Goldberg, 2002: 89).

A organização genérica que fazemos nos contextos sociais em que nos inserimos não seria resultado desta nossa capacidade? Nosso letramento não demandaria o exercício desta nossa capacidade cognitiva? Ao compreendermos gêneros como "fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas" (Bazerman, 2005: 32), não estaríamos identificando os exemplares textuais específicos, únicos, a desempenharem determinada função social? A inadequação do uso de um gênero textual pode acarretar danos sociais, como por exemplo, a apresentação de um IPVA vencido a um policial de trânsito gera uma penalidade ao motorista ou sua substituição por um IPTU atualizado também é inadequada. Portanto,

nossa familiaridade com os gêneros textuais no processo de aprendizagem não faria parte desse processo de (re)categorizações contínuas. E, desse modo, não poderia tal tipo de conhecimento ser um grande aliado do professor? Isso porque fazemos projeções cognitivas constantemente com base em padrões regulares, recorrentes em situações sociais, e isto é um aspecto essencial na aprendizagem.

PARA SABER MAIS

Sugerimos aqui os trabalhos de Devitt (2004, 2009), para quem ensinar gênero requer o desenvolvimento da consciência de que situações diferentes exigem gêneros diferentes, e o artigo "Gêneros textuais como prática social e seu ensino", de Maria Augusta Reinaldo e Maria Auxiliadora Bezerra (2012: 73-96).

Ao longo da nossa vida, em situações de aprendizagem — através do uso de gêneros textuais, motivação, estado emocional, vida escolar, interações com o meio ambiente, condição orgânica, estado de saúde —, vamos moldando e refinando nosso próprio funcionamento neuropsicológico, construindo um aparato cognitivo específico. Aprender é um processo inerente ao ser humano, mas cada indivíduo aprende de determinada maneira, dependendo de seu estilo cognitivo, de seu funcionamento neuropsicológico e de cada uma das funções neuropsicológicas envolvidas. A figura 1 — Funcionamento neuropsicológico — demonstra as funções neuropsicológicas:

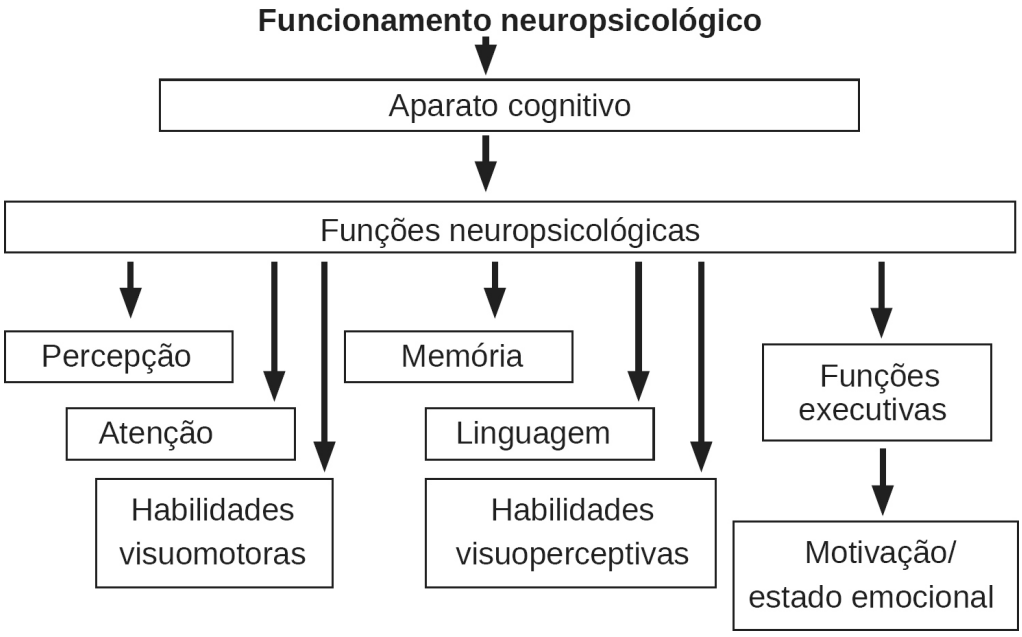


Figura 1: Funcionamento neuropsicológico.

O funcionamento neuropsicológico como um todo resulta da atuação das várias funções neuropsicológicas. Cada função tem que ser vista na sua especificidade e na sua contribuição ao funcionamento do todo. No momento em que um aluno está assistindo a uma aula, na qual o professor está usando recursos semióticos com fins específicos, alguns fatores neuropsicológicos subjacentes e necessários à aprendizagem estão em processo. A adequação do conteúdo, material, metodologia não garante que todos os alunos irão aprender da mesma maneira, que conseguirão entender e armazenar as informações. A codificação, compreensão e retenção dependem da condição neuropsicológica de cada pessoa: isto é, funcionamento neuropsicológico diferente, aprendizagem diferenciada.

De acordo com a configuração do funcionamento neuropsicológico, teremos capacidades de aprendizagem diferenciadas e, paralelamente, de acordo com a estratégia de ensino utilizada, conseguiremos armazenar mais ou menos informações ou conseguiremos reter mais informações de uma maneira mais fácil, mais rápida e mais prazerosa. O objetivo do ensino seria, portanto, criar estratégias eficientes que possam atingir um grande leque de estilos cognitivos, possibilitando experiências significativas de aprendizagem, que permitam quer a ampliação de conhecimentos, quer o desenvolvimento de níveis de funcionamento

cognitivo mais eficientes em relação à demanda da vida cotidiana. O processo de aprendizagem envolve a compreensão, a significação do conteúdo, assim como a retenção das informações entendidas, para que possam ser utilizadas em outras ocasiões e em outros contextos.

Discutiremos, aqui, as quatro funções neuropsicológicas mais relevantes para a própria configuração do processo de aprendizagem: *atenção, linguagem, memória* e *funções executivas*.

Atenção

Define-se *atenção* como um fenômeno pelo qual se processa ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante disponível através dos nossos sentidos, de nossa memória armazenada e de outros processos cognitivos. Essa captação perceptiva pode estar em diferentes modalidades sensoriais, auditiva ou visual (Sternberg, 2000). Essa função possui estreita relação com todas as outras funções neuropsicológicas e com a capacidade de aprendizado. Os processos atencionais têm sido apontados como componentes essenciais para os processos cognitivos e/ou de aprendizagem.

PARA SABER MAIS

Sugerimos a leitura do verbete "Atenção", no livro *A aprendizagem e o cérebro,* de Sheryl Feinstein (2011).

Para aprendermos, precisamos perceber os diversos estímulos ambientais, estabelecer associações entre eles e arquivar as informações relevantes, decodificando e alocando a informação em rede(s) neuronal(is). Esse processo, realizado pelo aprendiz, depende, além desses fatores, das questões relacionadas com a motivação, atenção, memória e experiência prévia. Percebemos, a partir dessas ponderações, que a escolha dos estímulos utilizados num texto[4], constituído por vários recursos semióticos, é essencial para o alcance do objetivo pedagógico, pois um equívoco nessa possibilidade de escolha pode impedir a seleção adequada de quais são relevantes e precisam ser relacionados e quais são

desnecessários ou irrelevantes, ou seja, quais podem ser inibidos ou desprezados. Herculano-Houzel (2010: 28, 30) reforça que a atenção "é a porta de entrada do aprendizado" e que se achamos que, ao ler um livro e ao ouvir uma música, ao mesmo tempo, estamos "entendendo bem o texto escrito e o cantado" é um equívoco, pois, "na verdade, o que nós fazemos é alternar rapidamente entre uma e outra e voltar".

PARA SABER MAIS

Sugerimos assitir aos vídeos "Neurociência do aprendizado", e "Neurociências: contribuições para a aprendizagem", de Suzana Herculando-Houzel, ATTA Mídia Educação, 2010.

Memória

De acordo com Izquierdo (2002), memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação das informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se grava aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação: só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido. As classificações da memória são feitas de acordo com sua função, com seu conteúdo e com o tempo que duram. Há dois tipos de memória de acordo com a função: memória operacional e memória imediata. A memória operacional é breve, serve para manter, durante alguns segundos, no máximo, poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento e para gerenciar a realidade. Esse tipo de memória diferencia-se das demais porque não deixa traços e não produz arquivos, além de ser processada, fundamentalmente, pelo córtex pré-frontal, a porção mais anterior do lobo frontal. Muitos autores não consideram a memória operacional como um verdadeiro tipo de memória, mas como um sistema gerenciador central, que mantém a informação 'viva' por tempo suficiente para poder, eventualmente, entrar ou não na memória propriamente dita (Izquierdo, 2002). Raciocínio e compreensão são tarefas que, basicamente, dependem da memória operacional. A relevância da memória operacional não se limita ao armazenamento temporário das informações, mas se refere à integração e manipulação das informações relevantes e mantidas

na mente temporariamente para a resolução de um problema ou realização de determinada tarefa ou, ainda, uma ação imediata. Outro tipo de memória existente quanto à função é a memória imediata, que tem a duração de alguns minutos e é considerada, por muitos autores da área, como um termo sinônimo da memória operacional.

A memória operacional, da mesma forma que outros sistemas de memória, também se modifica ao longo do desenvolvimento de um indivíduo, numa relação de interdependência permanente com o meio ambiente. Trata-se de uma função neuropsicológica, necessitando de estimulação adequada para o estabelecimento de um melhor desempenho. Daí a possibilidade de a vida acadêmica facilitar o estabelecimento de níveis mais diferenciados ou sofisticados da compreensão de enunciados, de resolução de problemas e de modalidades de raciocínio. Essas reflexões trazidas da neuropsicologia nos parecem essenciais para as análises dos materiais didáticos, para o fornecimento de subsídios teóricos ao professor e para questões relacionadas ao funcionamento neuropsicológico dos seus alunos.

Os tipos de memória quanto ao conteúdo são declarativas e procedurais, as quais requerem, para o bom funcionamento, quer na aquisição, quer na formação ou evocação, uma boa memória de trabalho. As declarativas são aquelas que registram fatos e eventos aos quais assistimos ou dos quais participamos. A esse tipo denomina-se memória episódica; já as de conhecimentos gerais são chamadas de memória semântica. As memórias episódicas são autobiográficas. Denominam-se memórias procedurais, ou memórias de procedimento, as memórias de capacidades ou habilidades motoras ou sensoriais, as quais, geralmente, chamamos de hábitos. Os dois tipos de memória — declarativas e procedurais — podem ser classificados como memórias implícitas e explícitas, de acordo com a forma com que são adquiridas, isto é, de maneira consciente ou de forma automática, sem que o sujeito perceba, de maneira clara, o que está aprendendo.

As memórias classificadas, segundo o tempo de duração, denominam-se memória de curta duração e memória de longa duração. A memória de curta duração é aquela que dura poucas horas, requer as mesmas estruturas nervosas que a de longa duração, mas envolve mecanismos próprios e distintos; é bastante resistente a muitos dos agentes internos ou

externos (drogas, traumatismos cranianos, eletrochoques) que afetam os mecanismos de consolidação da memória de longa duração. As memórias de longa duração levam tempo para serem consolidadas, não ficam estabelecidas em sua forma de maneira estável ou permanente imediatamente depois de sua aquisição. O processo que leva à sua fixação definitiva de maneira em que mais tarde poderão ser evocadas, nos dias ou anos seguintes, denomina-se consolidação. As memórias de longa duração também podem ser denominadas "memórias remotas".

Retomemos, neste momento, o esquema mencionado no capítulo anterior, referente à teoria cognitiva de aprendizagem multimodal (TCAM) para desenvolver mais algumas considerações sobre a concepção de memória pertinente a essa teoria.

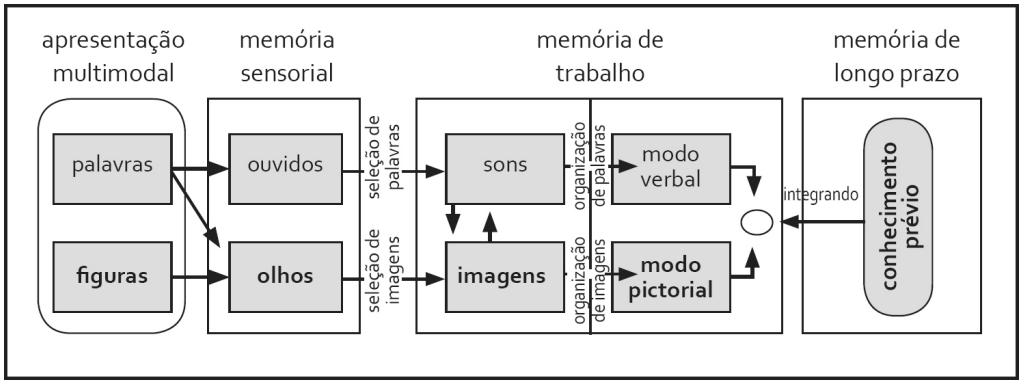


Figura 2: Teoria cognitiva da aprendizagem multimodal.

A teoria cognitiva de aprendizagem multimodal busca compreender como as pessoas aprendem e chega à premissa básica de que elas "aprendem melhor quando a informação é dada através da imagem e da palavra do que quando é apresentada apenas através da palavra". Para explicar as bases de sua teoria, Mayer trabalha com dados referentes à identificação de:

(i) dois canais para processamento de informações (verbal e visual);
(ii) tipos de memória envolvidos na situação de aprendizagem (sensorial, de trabalho e de longo prazo);
(iii) pensamento ativo dos estudantes por meio dos processos cognitivos (seleção, organização e integração) na situação de aprendizagem.

Esses duplos canais têm capacidade limitada de processamento. Consequentemente, o estabelecimento de conexões entre as representações verbais e visuais permite aos estudantes um maior aprofundamento do conhecimento do que ocorreria se a informação lhes fosse dada apenas por palavras ou apenas por imagens. Mayer (2009: 1) ressalta que é necessário indagar "como podemos elaborar instruções que ajudem os aprendizes a entender o material apresentado?" Nesta perspectiva, o modo de apresentação do material (verbal e pictorial) está centrado no aprendiz. Cabe ao aprendiz fazer-sentido do material que lhe é apresentado, mas cabe ao professor promover a orientação cognitiva nesse material. O professor, nas palavras de Mayer, é um "guia cognitivo".

Acreditamos que a análise baseada na TCAM pode ser expandida e mais bem compreendida através dos conhecimentos neuropsicológicos. Por isso, buscamos estabelecer esse diálogo. Segundo Mayer (2009), o estudante precisa selecionar, organizar e integrar as informações percebidas através dos dois canais utilizados (visual e verbal), de capacidade limitada, via memória sensorial, memória de trabalho e memória de longo prazo, para a devida compreensão da mensagem. O autor, no seu diagrama, estabelece uma relação entre apresentação multimodal, memória sensorial, memória de trabalho e memória de longo prazo. De acordo com nossa compreensão, o estudante, ao receber uma instrução multimodal, percebe e mantém as informações na memória sensorial (breve em termos temporais), que passam, por meio do trabalho ativo de seleção e organização dessas informações por parte do aprendiz, para a memória de trabalho, responsável por manter essas informações na mente enquanto as manipula, para decidir se são relevantes ou não e pelo estabelecimento da relação com o conhecimento prévio, integrando, assim, a nova e a antiga informação (construindo um novo conteúdo) e passando, por fim, para a memória de longo prazo, quando for reconhecida a necessidade de mantê-la para posterior utilização.

A memória de trabalho, tão enfatizada e relevante na TCAM de Mayer, não é um simples sistema de armazenamento de informações e, sim, uma unidade processadora ativa, que lida com múltiplos tipos de informação, como sons, imagens e ideias (Gazzaniga e Heatherton, 2005). A memória de trabalho é entendida como um tipo de memória, um sistema de

capacidade flexível, para armazenar e manipular informações por um curto período de tempo, porém suficiente para o funcionamento cognitivo efetivo nas atividades cotidianas, como a atividade escolar ou o exercício profissional.

Verificamos, portanto, que a memória operacional é um sistema de processamento ativo que mantém as informações *online*, para que possam ser utilizadas em diversas atividades cognitivas (que envolvam, para sua realização, o uso dos processos cognitivos), entre elas, a atividade escolar. Assim, podemos considerar que o funcionamento neuropsicológico do ser humano é um "funcionamento multimodal", capaz de processos simultâneos e sequenciais (Luria, 1981) que podem dar conta da demanda cognitiva multifacetária das diversas situações cotidianas. O que deve ser foco das discussões acadêmicas ligadas ao uso dos textos multimodais nos diversos gêneros textuais se refere à identificação de melhores formas de utilização dessa capacidade cognitiva no processo de aprendizagem.

No que diz respeito à escolha de "imagens e palavras" num mesmo texto, deve-se partir do pressuposto de que o organismo é capaz desse feito, mas que a escolha dos estímulos por parte do professor deve ser de tal forma adequada que facilite o processo natural de aprendizagem e não o dificulte ou tenha uma neutralidade neste processo. Associar um grupo de imagens e de palavras, por exemplo, deve permitir que o processamento simultâneo e sequencial das informações *online* possa ser facilitado em termos de tempo, de codificação, de motivação, de acerto e da especificidade do processo, respeitando a "economia na realização dos processos cognitivos", desperdiçando menos tempo, raciocínio ou trabalho mental.

Linguagem[5]

A linguagem humana pode ser entendida, de forma ampla, como uma herança social, uma prática cultural que permite aos seres humanos (re)elaborar uma vasta quantidade de conceitos e princípios e a possibilidade de um contínuo crescimento e desenvolvimento cognitivo. Estudos, pesquisas e avaliações neuropsicológicas, em se tratando da linguagem e aprendizagem, trabalham, principalmente, investigando o

funcionamento do processo de compreensão. Isto é, o ato de compreender um texto e de expressar o que compreendeu são inter-relacionados e constituem uma condição essencial de uma situação de aprendizagem. Atividades como interpretar um texto multimodal, entender um enunciado de um problema, localizar/identificar os dados relevantes de uma tabela, refletem uma atividade cognitiva onde está presente, além de outras funções neuropsicológicas, o uso da linguagem, aqui visto em sua concepção ampla.

O conceito de atividade inclui tanto o comportamento observável quanto a competência e o processamento interno. Os modelos atuais da atividade linguística integram três ou mais dimensões que a dividem em forma, conteúdo e uso. As alterações que podem limitar a atividade linguística são agrupadas em três dimensões: as alterações físicas e sensoriais (podem afetar tanto o canal de produção — vocal/motor — como o de recepção — visual/auditivo), as cognitivas (funções — atenção, memória, funções executivas, percepção) e as emocionais e motivacionais.

De acordo com as bases biológicas da linguagem estabelecidas por Damásio e Damásio (2004), o cérebro processa a linguagem através de três grupos de estrutura:

1. Um amplo conjunto de sistemas neuronais, situados em ambos os hemisférios cerebrais, que permitem as interações não linguísticas entre o corpo e seu entorno (sistemas sensoriais e motores).
2. Um número menor de sistemas neuronais, localizados em geral no hemisfério cerebral esquerdo, que permitem a geração de fonemas, as combinações fonéticas e as regras sintáticas para combinar palavras.
3. Um conjunto de estruturas, em boa parte, situadas também no hemisfério esquerdo, que agem como intermediárias entre os dois primeiros. Podem receber um conceito e estimular a produção verbal ou receber palavras e fazer com que os conceitos correspondentes sejam evocados.

Ao associar neuropsicologia e linguística na análise do processo de compreensão no contexto escolar, ressaltamos, com a explicitação dos processos cognitivos envolvidos na leitura de um texto, a concepção de

que entender um texto é produzir sentidos; compreender é um processo cognitivo, ou seja, entra em jogo toda a complexidade humana. O texto precisa ser visto como um *produto*, algo que é um resultado, que possui estrutura, mas que também, na terminologia de Beaugrande (1977: 10 *apud* Marcuschi, 2008: 80) é *evento* comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. Se tomássemos, por exemplo, os textos "Mizael Barbeiro" e "Antonio Porqueiro", o que poderíamos dizer sobre eles? Obviamente algumas possibilidades de leitura podem ser construídas, mas, à medida que situamos os contextos de suas ocorrências, passamos a ter mais direcionamentos de leitura, observando as funções sociais das escolhas semântico-morfológicas exercidas pelos termos "Barbeiro" e "Porqueiro".

Originalmente, esses nomes foram utilizados em propagandas políticas em muros, no interior da Paraíba e de Pernambuco. Jessier Quirino as coletou e as publicou no livro *Política de pé de muro: o comitê do povão*, submetendo-as a um novo contexto e a um novo suporte. Em outras palavras, o gênero textual original (*propaganda política*) no suporte textual original (*muro*), fotografado e retextualizado por *Jessier Quirino*, associado com uma técnica de representação textual (intertextualidade — citação de provérbios/frases feitas) ganham um outro suporte (figuras 3 e 4).

Figura 3

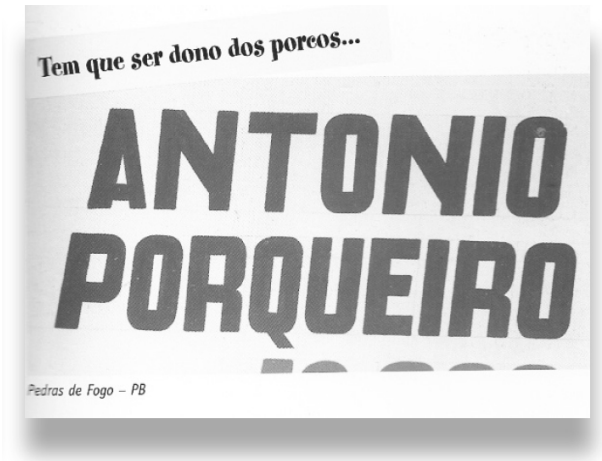


Figura 4

Em "Mizael Barbeiro", o termo "Barbeiro" é um substantivo formado a partir de verbo que designa o ser que exerce a atividade de barbear alguém. Mas, ao ser posto junto ao nome próprio, passa a predicar sobre ele, caracterizando-o pela atividade profissional. Já em "Antonio Porqueiro", o termo derivado "porqueiro" sinaliza o tipo de animal que Antonio vende: porco. Então, "Barbeiro" e "Porqueiro" são substantivos especificadores de outros substantivos que identificam os candidatos e não correspondem a seus sobrenomes oficiais. Porém, ao serem "transportadas" para um novo contexto discursivo (*o livro de Jessier Quirino*), e ao serem inseridos novos arranjos textuais (*vote num candidato… + "Tem que fazer barba, cabelo e bigode…" e "Tem que ser dono dos porcos…"),* as propagandas possibilitam novas leituras; agora "recheadas de humor, de ironia".

PARA SABER MAIS

Sobre "retextualização", sugerimos a leitura dos livros *Da fala para a escrita: atividades de retextualização,* de Luiz Antônio Marcuschi (2001), e *Retextualização de gêneros escritos,* de Regina Peret Dell'Isola (2006).

Para ser vereador, "Mizael Barbeiro" tem que fazer de tudo (barba, cabelo e bigode), pois este é o sentido do provérbio; para ser vereador é preciso ser o melhor, o poderoso, ou seja, o dono dos porcos, como

“Antonio Porqueiro”. A localização das legendas acima das fotos das “pichações políticas” e o uso das reticências são recursos semióticos, empregados no processo de retextualização, que permitem a leitura do texto como um bloco contínuo, possibilitando uma progressão temática, ao mesmo tempo em que sinalizam a diversidade de autoria e de contextos das produções de escrita.

Funções executivas

Em neuropsicologia, as funções executivas são definidas, em termos gerais, como uma gama de operações cognitivas que guardam, entre si, uma relação de interdependência. Nesse conceito se incluem habilidades vinculadas à capacidade de planejamento e organização de uma tarefa, seleção apropriada dos objetivos, dar início ao plano e sustentá-lo na mente enquanto o executa, inibição das distrações, mudança de estratégias de modo flexível, quando necessário, autorregulação e controle do curso da ação para assegurar-se de que a meta proposta será alcançada. Em outras palavras, fatores como organização, antecipação, planejamento, inibição dos estímulos irrelevantes, manutenção da atenção, memória de trabalho, flexibilidade, autorregulação e controle de conduta constituem requisitos importantes para resolver problemas de maneira eficaz e eficiente. Vale lembrar que os processos neuropsicológicos que se interconectam sob o nome de “funções executivas” podem ser bastante diversificados e desenvolvidos em tempos evolutivos diferentes. Trata-se, portanto, de uma função complexa que, para a eficiência e operacionalidade, depende de fatores múltiplos, tais como a natureza da tarefa cognitiva, a formação acadêmica, as destrezas automatizadas, a demanda de outras tarefas simultâneas ou sequenciais e a identificação dos estímulos relevantes da tarefa.

O período de maior desenvolvimento das funções executivas ocorre, geralmente, entre os 6 e 8 anos de idade. Neste período, as crianças adquirem a capacidade de autorregular seus comportamentos e condutas, podem estabelecer metas e antecipar-se aos eventos sem depender da orientação e/ou determinação externa, embora certo grau de descontrole e impulsividade ainda esteja presente.

No próximo item, comentaremos a leitura de alguns textos, dando ênfase ao funcionamento neuropsicológico e aos recursos textuais peculiares a cada gênero, a cada situação de leitura.

PARA SABER MAIS

Para maior aprofundamento sobre funções executivas, sugerimos a leitura do capítulo "Neuropsicologia das funções executivas", de Malloy-Diniz, Sedo, Fuentes e Leite, publicado em *Neuropsicologia: teoria e prática*, organizado por Daniel Fuentes e outros colaboradores (2008: 187-206); e o livro *O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada*, de E. Goldberg (2002).

Funções neuropsicológicas e contribuições para a leitura

Ler um texto envolve necessariamente algumas funções neuropsicológicas. Ao selecionar um texto em que haja recursos multissemióticos, o professor precisa saber quais as funções neuropsicológicas envolvidas, precisa atentar para as questões que estão sendo elaboradas em função dos estímulos escolhidos e das relações possíveis entre eles, como o conteúdo informacional, por exemplo. Isso tudo deve levar em conta o conjunto formado pela condição neuropsicológica do aprendiz (nível das funções neuropsicológicas). O processo de leitura de um texto multissemiótico envolve a atenção, percepção, memória, linguagem, habilidades visuoperceptivas e visuoconstrutivas e funções executivas.

Analisemos, agora, três textos sob o enfoque das funções neuropsicológicas, sendo o primeiro uma ocorrência de situação mais informal e os dois últimos oriundos de situação de avaliação (ENEM, 2010). Vejamos o primeiro texto:

Figura 5: Pensando sobre a balança. Disponível em <http://lacomunidad.elpais.com/jecalorena/2010/10/17/-cuidado-pises-ahi>. Acesso em 13 ago. 2012 (tradução das autoras).

Um texto interessante? Mas como sabemos que "o interesse não é, obviamente, um atributo do texto em si; antes, é um atributo do leitor em resposta ao texto" (Bazerman, 2006: 46), perguntamos: como diferentes leitores podem atribuir sentidos a este texto? A sintaxe do texto escrito é simples, o desenho também traz uma imagem nítida e simples. Porém o fazer-sentido não é tão simples assim… Para perceber o humor, é necessário atentar para as informações não explícitas no texto, como por exemplo, o medo social das mulheres de engordar. Se isto não for percebido pelo leitor, a compreensão seria, por exemplo, que, subindo na balança, algo concretamente ruim aconteceria à amiga, que a faria chorar. As principais funções neuropsicológicas envolvidas, presentes e necessárias à compreensão deste texto multimodal são: *atenção* (atentar para todos os componentes do texto), *memória de longo prazo* (lembrar as informações, ou seja, o desejo das pessoas de se manterem no "peso ideal", estereótipo social em relação ao corpo ideal — culto ao corpo, o sofrimento de fazer regime alimentar), *linguagem* (compreender o texto, estabelecendo as conexões entre o linguístico e o visual), *memória de trabalho* (essas informações, trabalhadas pela atenção, linguagem e memória de longo prazo, precisam ser mantidas na mente para a compreensão do texto) e *funções executivas* (raciocínio abstrato e flexibilidade mental para conseguir ir além do que está concretamente demonstrado).

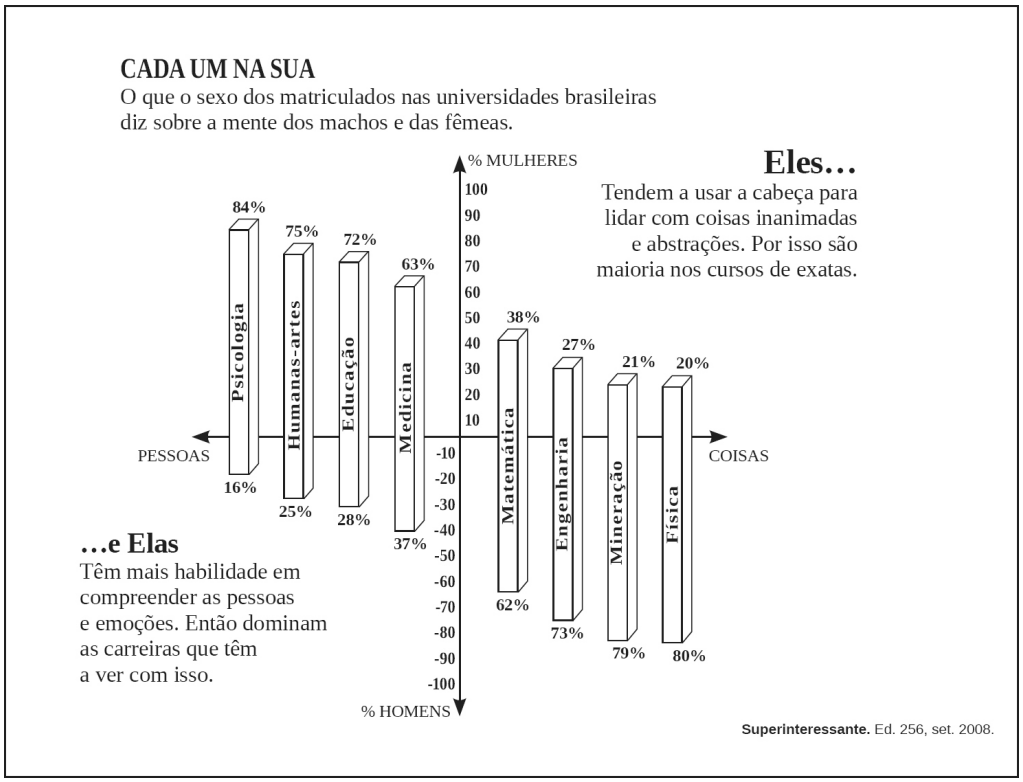


Figura 6: Questão do ENEM 2010. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_Domingo_GAB.pdf>. Acesso em 26 mar. 2012.

Passemos à análise do próximo texto:

Segundo pesquisas recentes, é irrelevante a diferença entre os sexos para se avaliar a inteligência. Com relação às tendências para áreas do conhecimento, por sexo, levando em conta a matrícula em cursos universitários brasileiros, as informações do gráfico asseguram que:

A) os homens estão matriculados em menor proporção em cursos de matemática que em medicina por lidarem melhor com pessoas.

B) as mulheres estão matriculadas em maior percentual em cursos que exigem capacidade de compreensão dos seres humanos.

C) as mulheres estão matriculadas em percentual maior em física que em *mineração por tenderem a trabalhar melhor com abstrações.*

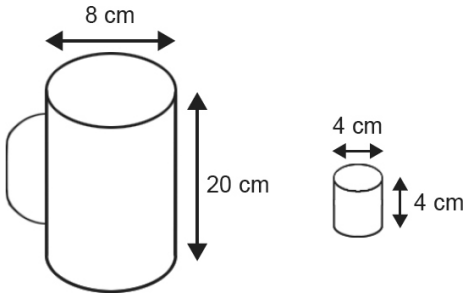
D) os homens e as mulheres estão matriculados na mesma proporção em cursos que exigem habilidades semelhantes na mesma área.

E) as mulheres estão matriculadas em menor número em psicologia por sua habilidade de lidarem melhor com coisas que com sujeitos.

O enunciado do problema é constituído por texto escrito, apresentação da situação problema e alternativas de respostas, e um gráfico, extraído da revista *SuperInteressante.* A estrutura da questão exige familiaridade, por parte do estudante, com esses dois gêneros textuais específicos, que são o tipo de questão de compreensão e o gráfico. Para responder ao comando dado no enunciado, o aluno deve primeiro compreender as relações entre texto verbal e os dados gráficos fornecidos no gráfico (os textos colocados à direita — *Eles tendem a usar a cabeça para lidar com coisas inanimadas e abstrações. Por isso são maioria nos cursos de exatas* e à esquerda — *E elas têm mais habilidade em compreender as pessoas e emoções. Então dominam as carreiras que têm a ver com isso* são dispensáveis ao processo de resolução). Observamos, portanto, que o processo de resolução do problema envolve:

(i) *linguagem*: ler (identificar, compreender e relacionar os dados do enunciado);
(ii) *atenção:* focalizar e manter a atenção nos dados e na tarefa a executar;
(iii) *memória de trabalho:* manter os dados, distribuídos no enunciado na mente enquanto relaciona estes mesmos dados para chegar às conclusões necessárias;
(iv) *memória de longo prazo:* utilizar a aprendizagem e conhecimento anterior em relação à leitura de um gráfico e formas de relacionar os dados dos dois eixos de informação;
(v) *habilidades visuoperceptivas:* trabalhar com os dados do enunciado considerando-os em termos de percepção e organização espacial — eixo direito e esquerdo, linha divisória com as informações abaixo e acima da mesma;
(vi) *funções executivas*: iniciar a atividade, identificar o raciocínio necessário à resolução, formular um plano de ação e estabelecer os passos a serem seguidos, manter a atenção e o raciocínio até a conclusão da tarefa, flexibilidade mental para levantar outra hipótese de trabalho, caso a primeira não atenda à demanda da proposta monitoramento da própria atividade para assegurar que todas as etapas estejam atendidas, verificação entre o resultado obtido e a solicitação do problema.

Dona Maria, diarista na casa da família Teixeira, precisa fazer café para servir as vinte pessoas que se encontram numa reunião na sala. Para fazer o café, Dona Maria dispõe de uma leiteira cilíndrica e copinhos plásticos, também cilíndricos.



Com o objetivo de não desperdiçar café, a diarista deseja colocar a quantidade mínima de água na leiteira para encher os vinte copinhos pela metade. Para que isso ocorra, Dona Maria deverá

A encher a leiteira até a metade, pois ela tem um volume 20 vezes maior que o volume do copo.
B encher a leiteira toda de água, pois ela tem um volume 20 vezes maior que o volume do copo.
C encher a leiteira toda de água, pois ela tem um volume 10 vezes maior que o volume do copo.
D encher duas leiteiras de água, pois ela tem volume 10 vezes maior que o volume do copo.
E encher cinco leiteiras de água, pois ela tem um volume 10 vezes maior que o volume do copo.

Figura 7: Questão do ENEM, 2010. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_Domingo_GAB.pdf>. Acesso em 26 mar. 2012.

Em relação ao enunciado da figura 7 (ao lado), a utilização de estímulos visuais e verbais se dá por outro processo de construção. Aqui a imagem (jarra e copo) faz parte do conjunto dos dados do enunciado, não constituindo, portanto, um estímulo visual com o intuito de tornar o problema mais atrativo ou mais fácil. Vejamos a questão:

O estudante, durante o processo de resolução do problema, está utilizando sua

(i) *capacidade de atenção* aos desenhos, pois as dimensões/informações para o cálculo são dadas por eles, e ao texto escrito, que fornece condições de verificar qual a tarefa a executar, as opções de resposta já que o estudante deverá checar a resposta encontrada com as possibilidades existentes;

(ii) *linguagem*: ler o texto verbal e visual e entendê-lo o suficiente para levantar as hipóteses relativas ao processo de resolução;

(iii) *memória de trabalho:* manter os dados do problema na sua mente enquanto manipula com os mesmos, tentando encontrar uma estratégia de resolução;

(iv) *memória de longo prazo:* lembrar a fórmula em relação à área dos cilindros (jarra e copo) e os fatos numéricos;

(v) *função executiva:* motivação para resolver o problema, manutenção da atenção e do raciocínio empregado até o final da tarefa, elaborar uma estratégia, um plano de ação e estabelecer os passos necessários para a resolução, identificar os dados relevantes do enunciado relacionando-os dinamicamente, além de inibir os estímulos distratores (existem, no enunciado, dados irrelevantes à resolução do problema: é diarista, trabalha na casa da família Teixeira, as pessoas estão na sala), monitorar seu próprio desempenho para assegurar que seu plano de ação está sendo cumprido; verificação do resultado encontrado e checagem com as alternativas apresentadas, finalização do processo.

Enfim, ao associar os aspectos multimodais dos textos à identificação dos gêneros, estamos trazendo para a prática de leitura a necessidade de o professor ter não apenas a preocupação com a organização visual dos textos, mas também com o resultado do funcionamento neuropsicológico dos alunos. Sabemos que a organização visual da escrita é um índice para a identificação dos gêneros (Wysocki, 2004: 123) e que os arranjos visuais se tornam convenções, ou seja, se tipificam, e assim "prestam um serviço inestimável aos usuários", ao se tornarem hábitos da mente (Kostelnikc e Hasset, 2003: 24).

Aprender significa extrair informações de um texto ou de uma situação, ampliar o conhecimento, adquirir formas mais eficientes de pensar ou uma estrutura cognitiva mais diferenciada, modificar comportamentos, estabelecer mais conexões sinápticas e redes neurais, criar mais e mais

rotas de aprendizado, utilizar formas de raciocínio mais abstratas e/ou elaboradas, significando, portanto, alcançar e estabelecer um nível de funcionamento neuropsicológico cada vez mais sofisticado. Mas esse processo não é solitário, é fruto das contínuas e intermináveis trocas com o meio ambiente, sendo realizado a cada instante, a cada dia, a cada situação vivenciada.

Na escola, através de todas as suas possibilidades de interlocução, o estudante deve experimentar um processo sistematizado, onde as oportunidades não acontecem por acaso; essas oportunidades são pensadas, discutidas, elaboradas e avaliadas continuamente pelos professores e todos os profissionais envolvidos na tarefa educativa. Não devem existir escolhas aleatórias, improvisação, prática sem respaldo teórico, ação rígida e sem abertura para novos conhecimentos ou novas descobertas da ciência. A neuropsicologia não vai conseguir dar conta de todos os problemas envolvidos na educação ou dos baixos índices de desempenho dos nossos alunos, mas pode dar uma grande contribuição para uma atuação mais consciente em relação à dinâmica entre quem ensina, o que está ensinando, quais as implicações cognitivas pertinentes, quem aprende, o que está sendo modificado em termos de comportamento e de capacidade de aprendizado e quais os desdobramentos em termos de funcionamento neuropsicológico.

ATIVIDADE

Analisar situações de ensino-aprendizagem pode ser uma oportunidade para melhor compreender como são mobilizados recursos semióticos nesses contextos. Assim, propomos que você analise o modo como um professor explora, em aula, textos verbais, não verbais e mistos com fins de ensino-aprendizagem. Para isso, assista a uma aula em que venham a ser usados esses recursos pelo professor. Utilize anotações e, se possível e devidamente autorizado pelos que estarão sendo filmados, gravação em vídeo e/ou áudio. Durante a aula, observe:

(1) que recursos o professor utiliza em cada momento da aula (linguagem oral, anotações no quadro, leitura de fichas didáticas, projeção de páginas da internet ou de slides etc.). Para cada caso,

é importante, observar que textos e imagens estão sendo utilizados;

(2) em que momentos o professor utiliza mais de um recurso (ou remete a mais de um desses recursos);

(3) que atividades de leitura e compreensão de textos são propostas, o que os alunos devem realizar;

(4) que dúvidas e dificuldades surgem, o que parece ter ajudado no processo de ensino-aprendizagem etc.

Depois da aula, faça minientrevistas com alguns alunos e com o professor a fim de conhecer a percepção que eles têm acerca do uso dos variados recursos semióticos: por que o professor usa, o que os alunos preferem para aprender, o que parece não tê-los ajudado etc. Discuta os resultados com os envolvidos e elabore uma síntese sobre esta investigação preliminar. Se desejar, amplie a pesquisa, realizando outras coletas de dados.

---

[1] Capítulo 1, de Dionisio e Vasconcelos, neste livro.

[2] Não cabe neste capítulo, nem é nosso propósito, discutir a natureza de tais avaliações. Para aprofundar tal discussão, indicamos a leitura de Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) e Marcuschi (2006).

[3] Essa noção será desenvolvida no item "Linguagem" neste capítulo.

[4] Sobre a noção de texto e de texto multimodal, ver capítulo 1, neste livro.

[5] Existem inúmeras questões ligadas à linguagem que poderíamos apresentar e discutir neste capítulo, mas não é este o nosso propósito. Interessa-nos ponderar sobre alguns conceitos e relações com outras funções neuropsicológicas, que nos pareçam relevantes, como indicado neste item do capítulo.

Capítulo 3

Projetos de letramento no ensino médio

Angela B. Kleiman
Rosana Cunha Ceniceros
Glícia Azevedo Tinoco

Introdução

No documentário "Pro dia nascer feliz" (Jardim, 2006), que traça um panorama da realidade escolar brasileira, sobretudo dos problemas e desafios das escolas públicas, chama a atenção a veemência do depoimento de uma das professoras entrevistadas.

> Eu não acredito mais na escola nos moldes em que ela existe, sabe, na função que ela tem. Acho que ela tinha que ser repensada… porque a gente tá vivendo uma escola de século passado, né?! Ela não cumpre mais sua função. Hoje… aí fora tá muito mais interessante, tem muito mais informação (Professora Suzana, em depoimento no documentário "Pro dia nascer feliz", Jardim, 2006).

"Repensar" a escola, seus "moldes", sua sistematização, os papéis de seus agentes é, certamente, um dos maiores desafios enfrentados por todos os que estão envolvidos com a construção de um novo paradigma para a educação brasileira. Com a conquista da universalização do acesso ao ensino público fundamental e, mais recentemente, do ensino médio, as preocupações têm-se deslocado para o aspecto da modernização — ou o que se tem mais comumente chamado de "qualidade" — do ensino. Embora não constitua um tema novo na agenda acadêmica ou nos debates

institucionais, “a escola de século passado” continua sendo, em termos gerais, o arcabouço estrutural da escola do século XXI.

Ainda no campo da cinematografia, outra referência atual encontra lugar no filme “Entre os Muros da Escola”[1] (Cantet, 2008), produção vencedora do Festival de Cannes de 2008, que retrata o cotidiano de um professor de francês às voltas com seus estudantes adolescentes — em sua grande maioria, desmotivados, rebeldes e desinteressados — em uma escola situada num subúrbio de Paris. Em entrevista a um *site* brasileiro, o diretor da produção, Laurent Cantet, ao ser questionado se achava necessário repensar os métodos de ensino, respondeu:

> A escola tem que aceitar que não está fora da sociedade, não é só um lugar onde a criança vai para aprender. É preciso aceitar que as crianças chegam à escola com seus próprios problemas, sua própria cultura. […] Talvez a escola esteja muito fechada em si mesma (Portal G1, 2009).

Em ambos os excertos, o que se reivindica, essencialmente, é uma concepção de escola advogada já há um século por educadores que, a exemplo do americano John Dewey, compreendem que a escola não deve apenas se abrir para o mundo “aí fora”, mas também fazer parte dele e ter na experiência humana a base para o processo de ensino aprendizagem. Para Dewey (1947: 65), considerado o precursor da *pedagogia de projetos*[2], “[…] a educação é essencialmente um processo social” e, por isso mesmo, deveria contemplar as experiências atuais e anteriores dos estudantes e de suas comunidades. Outros educadores reconhecidos em todo o mundo (o brasileiro Paulo Freire e o francês Célestin Freinet) desenvolveram práticas educativas e publicações na mesma direção.

É com base nessa concepção de educação e nos estudos do letramento[3] que Kleiman defende a utilização das múltiplas práticas de letramento da vida social como elemento estruturante das atividades escolares em todos os níveis e sugere que isso pode ser feito por meio de projetos de letramento (Kleiman, 2000), cuja conceituação, raízes históricas, características e usos, sobretudo no ensino médio, serão apresentados e discutidos ao longo deste capítulo. A conjuntura sócio-político-educacional, com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE)[4] pelo Conselho Nacional de Educação, é particularmente propícia para a discussão de um ensino inovador, atraente

e interessante no ensino médio por meio da flexibilização do currículo e da superação da estrutura curricular dividida e obsoleta.

Projetos escolares: as raízes em Dewey

Nas primeiras décadas do século passado, Dewey desenvolveu uma linha teórica em que relaciona a aprendizagem às ideias de motivação, sentido e significado. Isso implicou um posicionamento contrário à educação centrada na memorização de informações, na passividade dos estudantes e no autoritarismo do professor. Os pressupostos da metodologia de Dewey, sistematizada por Kilpatrick (1918), são o conhecimento dirigido à experiência e a educação como ação coletiva (Tinoco, 2008).

Nesse enfoque, os professores passam a considerar os arredores, físicos e sociais, de modo a extrair deles elementos (problemas a resolver, características socioculturais e patrimônios da comunidade) que possam contribuir para a construção de experiências válidas. Consideram, ainda, as diferentes capacidades, necessidades e experiências de seus alunos, para permitir que as sugestões oferecidas por eles se concretizem em planos e em projetos organizados integralmente pelos membros do grupo. Segundo Dewey (1947: 85):

> […] o plano, em outras palavras, é o empreendimento cooperativo, não uma imposição. A sugestão do professor não é um molde para um resultado predefinido e inalterável, mas um ponto de partida a ser desenvolvido através de um plano e por meio das contribuições da experiência de todos os envolvidos no processo de aprendizagem […]. O ponto essencial é que a proposta cresce e toma forma por meio de um processo de inteligência social[5].

Em síntese, o "método de projetos" (Kilpatrick, 1918) ficou conhecido pela expressão "learning by doing", ou seja, *aprender fazendo* (Tinoco, 2008). Mais atualmente, os educadores espanhóis Hernández e Ventura (1988) começaram a ganhar reconhecimento na comunidade educadora brasileira ao retomarem o conceito de projetos e lhe darem uma nova configuração, especialmente no que tange à ênfase dada à função política da instituição escolar.

Assim, trabalhar sob a ótica dos "projetos de trabalho" significa adotar uma concepção de conhecimento não fragmentado, que concebe um currículo integrado a partir de temas e problemas emergentes, e resgatar o sujeito biográfico, revalorizando a função política da instituição escolar e o papel de intelectual público do docente (Hernández, 2001).

Projetos de letramento: definição e características

Assumir o letramento como propósito do ensino no contexto dos ciclos escolares significa adotar uma concepção social da escrita, em que o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais, dentro das quais se buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade e suas vivências, locais ou não.

A partir dessa compreensão e inspirada nos ensinamentos de Dewey (1947), Kleiman (2000: 38) desenvolveu o conceito de *projetos de letramento* como:

> […] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Nesse sentido, articulando elementos dos estudos do letramento e da pedagogia de projetos, os **projetos de letramento** constituem um modelo didático cujo objetivo geral é depreender princípios de ressignificação do ensino de escrita. Isso ocorre porque, ao se vincularem a práticas em que a leitura e a escrita representam ferramentas para agir socialmente, os projetos de letramento favorecem a aprendizagem significativa por meio da

colaboração e da negociação entre os seus participantes (estudantes, professores, coordenadores, agentes da comunidade).

Embora a ampliação das práticas e dos eventos de letramento ao aluno em todos os ciclos do ensino seja objetivo da ação escolar, as iniciativas de ensinar a língua escrita — tanto a leitura quanto a produção textual — costumam ser atribuídas ao professor de português. Mesmo quando alguns professores admitem a importância de familiarizarem seus alunos com os usos da língua escrita nas suas áreas de especialização, por meio da leitura de textos de gêneros, como relatórios de experiências químicas, enunciados de problemas, análise de documentos históricos, ainda assim espera-se que o professor de língua portuguesa tome a iniciativa e a liderança quando a questão é leitura e produção textual.

Entretanto, o cotidiano das aulas no ensino médio nos faz perceber que uma boa percentagem das horas-aula de português vai para o ensino de literatura e de fundamentos da linguística e da gramática tradicional. Nesse conjunto, o ensino da leitura e da escrita é geralmente estruturado com base nos conteúdos relativos aos gêneros e aos mecanismos de textualização.

Ocorre que, conforme aponta Kleiman (2006a), a organização em torno de eixos conteudísticos sobre a linguagem, por mais relevantes que sejam, tende a restringir o ensino à análise desses conteúdos, em vez de culminar no desenvolvimento das diversas capacidades necessárias para agir em situações comunicativas nas quais circulam textos de diversas instituições letradas. Logo, não há a "ressignificação" esperada. Apenas um rearranjo de conteúdos que, de certa forma, acompanha (com algum atraso temporal) diversas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na linguística e, em especial na linguística aplicada, desde a década de 1980.

Existe uma grande diferença entre o aluno ser informado sobre a noção de intertextualidade por meio de uma definição, após ter lido um texto que dialoga com outros textos ou gêneros — por mais relevante que seja, a noção é apenas um item de informação — e o aluno aprender a noção, também via definição, após ter parodiado um texto produzido pela direção da escola para convencer os colegas de sua turma sobre sua posição acerca de um tema polêmico que lhes interessa.

No primeiro caso, a leitura do texto intertextual será necessariamente um exercício analítico, cuja finalidade é definir o fenômeno; no segundo, mesmo que o aluno leia e analise seu próprio texto, o exercício tem por finalidade não apenas a análise, mas o sucesso na prática social.

De fato, a organização da maioria dos livros didáticos e das aulas de língua portuguesa é um reflexo do modo de organização do currículo, e esse é o argumento mais utilizado hoje para sugerir o ensino sistemático de gêneros[6]. O projeto de letramento, por sua vez, permite o ensino de qualquer conjunto de conteúdos (ou de temas importantes) porque, para ter influência, ser eficiente e efetivo na prática social, há sempre a necessidade de se recorrer a conhecimentos relevantes.

Por exemplo, se o anúncio publicitário constitui um gênero cujo ensino é exigido no programa do ano, e os alunos estão interessados em promover uma campanha anti ou pró o tema que interessar no momento (construção de estação de metrô no bairro, proibição de carros de som nas adjacências da escola, revisão de mochilas na entrada na escola, uso de armas de fogo), o professor de arte, de história, de português, de língua estrangeira ou, ainda melhor, vários professores de diferentes disciplinas, trabalhando juntos, podem desenvolver uma unidade que envolva o estudo de campanhas publicitárias (de um governo específico, ao longo do tempo, sobre um tema determinado) para os alunos lerem textos do gênero e, depois, desenvolverem seus próprios textos, adequados à situação de comunicação em que estiverem envolvidos.

Nesse sentido, é o desenrolar do projeto que vai favorecer a produção de cartazes a serem fixados no painel da escola, ou de faixas para uma caminhada de protesto pelas ruas adjacentes à escola ou de cartas abertas à comunidade argumentando em torno de alternativas para resolver o problema em foco ou ainda a criação de uma comunidade no Facebook para organizar ações coletivas de exercício de cidadania…

Em todas essas práticas de leitura e escrita, o engajamento social dos participantes visa a uma mudança de estado de coisas. A implicação disso é uma ressignificação conceitual importante: ler e escrever não são práticas circunscritas à esfera escolar. Lemos e escrevemos para agir no (e sobre o) mundo.

Os requisitos para a estruturação desse ensino ancorado na prática social são a existência de um currículo flexível, há tempo permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (desde 1996), e um professor que conheça o currículo e saiba distinguir entre aquilo que vale a pena ensinar e aquilo que é redundante. Isso porque, dentre os inúmeros conteúdos que o projeto fará vir à tona, ele deve selecionar quais aprofundar, sistematizar e avaliar.

> Um dos primeiros exercícios realizados pelos professores com quem temos trabalhado a ideia de projetos é decidir, para sua matéria do ano, quais são os conteúdos dos quais podem abrir mão, ou porque são ou serão repetidos, ou porque não são muito relevantes educacionalmente, isto é, não importam para o desenvolvimento do adolescente.

Dentre esses conteúdos, os que sempre serão relevantes são aqueles que nos permitem participar da situação comunicativa nos eventos que vão sendo criados em função dos objetivos do projeto, relacionados ao ler, escrever, falar com eficiência segundo as demandas comunicativas da situação, em uma grande variedade de gêneros de complexidade sempre crescente.

Isso posto, temos de convir que o modelo didático que subjaz ao projeto de letramento não é comparável a uma "receita", tampouco a uma "fórmula" e também não propõe UM método específico de ensino, uma vez que necessariamente envolverá diferentes assuntos e matérias que requerem modos diferenciados de apresentação, sistematização e avaliação. O enfoque sustenta-se nos preceitos gerais oriundos do trabalho com projetos, à luz do que foi pensado, sobretudo, por Dewey (1947). Afinal, uma prática social está sempre afinada com macromodelos da atividade humana nas relações do homem com a linguagem, com o outro, com o mundo, que definem formas de enunciação e organização discursiva, de interação e de ação sobre os objetos dos participantes.

Projetos de letramento e diretrizes

Conforme enfatiza Cunha (2010), o ensino de língua materna a partir do conceito de projetos mostra-se mais coerente com os princípios subjacentes

em vários documentos oficiais da atualidade, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os PCNEM[7] (Brasil, 2000) e os PCNs+[8] (Brasil, 2000). Os PCNs, por exemplo, enfatizam a necessidade de aproximar, na escola, as situações de comunicação dos textos às circunstâncias em que eles são efetivamente produzidos, destacando que:

> ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola, escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato (Brasil, 1998: 34).

Entretanto, é motivo de estranhamento que, embora seja tão enfatizado o princípio escolanovista da articulação "vida e educação", não haja nos PCNs um encaminhamento que sistematize a organização curricular a partir de projetos. Embora se apresente como um texto que rejeita um "modelo curricular homogêneo e impositivo", os PCNs acabaram por se constituir em um documento de natureza predominantemente conteudística e prescritiva, resultado do processo centralizador que caracterizou a sua elaboração (Bonamino, Martinez, 2002; Tinoco, 2008).

Por outro lado, no que se refere a linguagens, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio — PCNEM (BRASIL, 2000), com sua "natureza indicativa e interpretativa", representaram um avanço, ao optar por não fazer indicações pontuais de conteúdos a serem ensinados, mas, antes, de competências e habilidades a serem trabalhadas. Partindo do entendimento de que a linguagem na escola deve ser, antes de tudo, objeto de reflexão e análise, os PCNEM condenam o estudo apenas do seu aspecto formal que desvincula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem.

Reforçando esse entendimento, os PCNs+ (Brasil, 2002: 11) defendem a realização de "projetos" em que os alunos atuem, internamente, em prol da escola ou, fora dela, a favor da comunidade são formas concretas de incentivar nos alunos uma atitude vigilante e crítica diante dos diversos contextos, como forma de exercitar a cidadania.

Os princípios ancilares da pedagogia de projetos e, portanto, dos projetos de letramento negam, inequivocamente, que seja possível decidir, a *priori*, para

qualquer turma, em qualquer região, que este ano, por ser o décimo ano de escolaridade, deva ser o ano em que serão sistematicamente ensinados o roteiro, o anúncio publicitário e o texto de opinião. Não é o professor da turma, nem o autor de qualquer documento oficial, quem decide que, naquele ano, o aluno deve aprender a escrever atas. Tudo isso pode ser ensinado, outros gêneros podem ser necessários, alguns podem ser (re)inventados (cf. Tinoco, 2008), mas o serão porque o projeto que os alunos estão realizando assim o exige, porque faz parte da prática social.

Nos projetos de letramentos, há de se partir das práticas sociais para tornar possível a exploração dos gêneros na escola. Nesse contexto, o professor enfrenta uma tarefa complexa, que é a de determinar quais são essas práticas significativas e, consequentemente, o que é um texto significativo para seus alunos e suas comunidades (Kleiman, 2006a, 2007). Cabe a ele ainda, conforme estabelecem os PCNEM, fazer "[…] o diagnóstico completo daquilo que o aluno sabe e do que não sabe […]", compreendendo que a comunicação, entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, será a base de todas as ações (Brasil, 2000: 17).

Nas próximas seções, apresentaremos uma experiência desenvolvida a partir do conceito de projetos de letramento, visando ao ensino de língua materna. Veremos como o ensino de gêneros adquire uma configuração em que o aluno deixa de ser um "mero espectador ou reprodutor de saberes", conforme condenam os PCNEM (Brasil, 2000: 9), e passam a agir movidos por motivações e objetivos que não aqueles tipicamente escolares, mas que possibilitam, ao mesmo tempo, a efetivação de propósitos estritamente escolares, como o ensino/aprendizagem de gêneros, por exemplo.

Um exemplo: o projeto do jornal escolar

A produção de algum instrumento de divulgação, seja um painel de notícias, um programa para emissora de rádio (Baltar, 2004), um jornal escolar (Cunha, 2010), é uma meta a ser viabilizada quando se trabalha com projetos, que devem terminar em algum produto e na socialização desse produto aos demais alunos e professores da escola, aos pais e membros da

comunidade. O projeto de letramento a que vamos nos referir teve como objeto a produção de dois jornais escolares e foi realizado em colaboração com uma professora de língua portuguesa e seus alunos de ensino médio, em uma cidade do interior de São Paulo, no período de agosto de 2006 a junho de 2007 (Cunha, 2010).

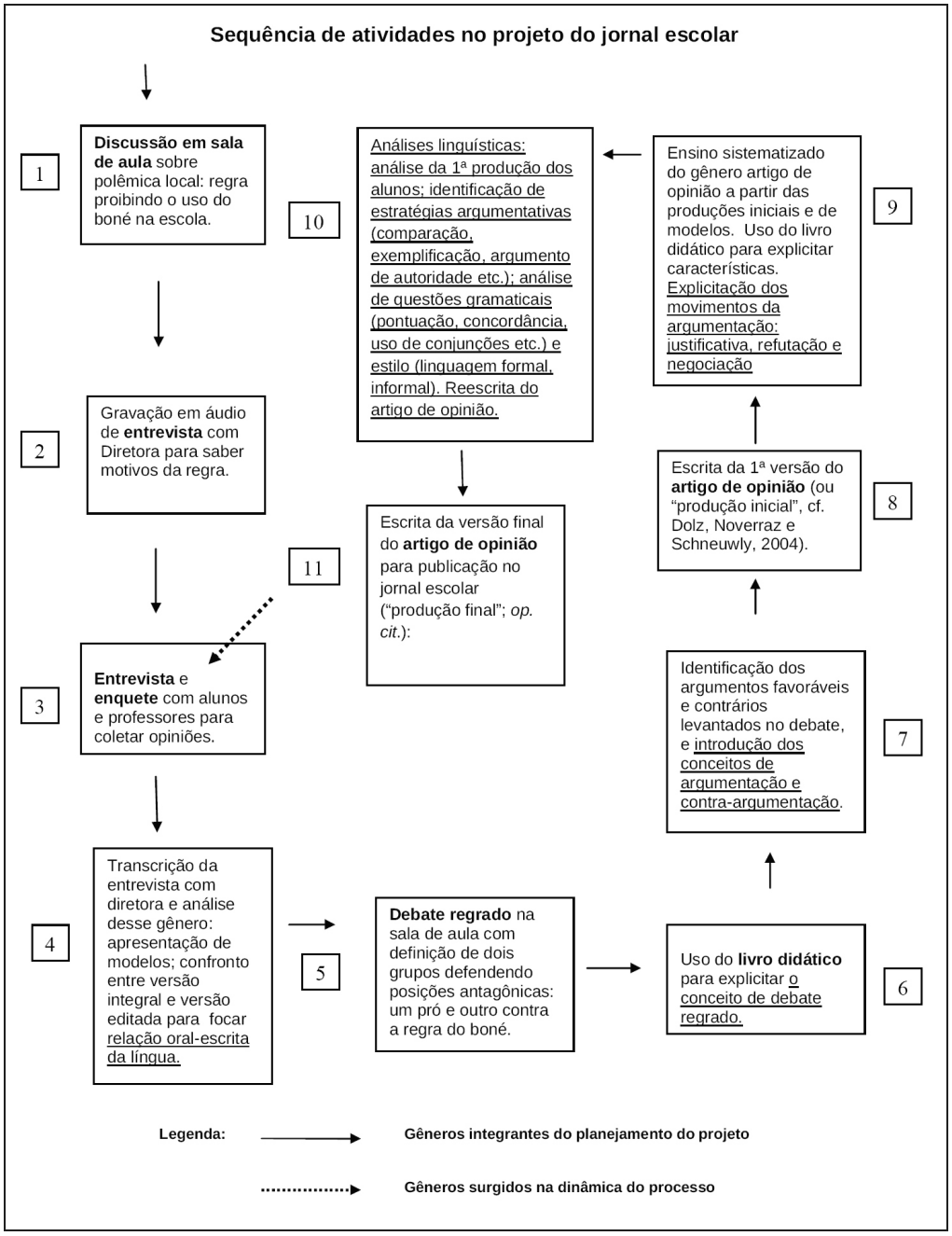
O jornal permite, como demonstrou Célestin Freinet (considerado o maior disseminador do jornal escolar como ferramenta de trabalho na escola), a geração de textos autênticos, que cumprem sua função social, e não meras redações escolares cujos únicos propósitos são a avaliação do professor[9]. Ainda, sua organização flexível e variedade temática propiciam a participação de alunos com interesses distintos e diversos graus de familiaridade de práticas letradas e os gêneros que as viabilizam. Note-se também que a escolha de gêneros a serem ensinados para a elaboração do jornal resulta da interação de um gênero com outro nas atividades das situações sociais, como propõe o projeto de letramento, e não na sequência de gêneros, dos mais simples aos mais complexos, como em outras propostas, por exemplo, na de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para se ter uma ideia de como o processo de ensino/aprendizagem ocorre no desenrolar de um projeto de letramento, destacaremos algumas partes do projeto do jornal escolar que ilustram bem a perspectiva do ensino que toma como ponto de partida a prática social. Para tanto, reproduziremos, em rápidas linhas, como a existência de uma polêmica local que perturbava o tecido social (Kleiman, 2007) foi o elemento desencadeador de toda uma *sequência de atividades* (Cunha, 2010), durante a qual uma considerável multiplicidade de textos em diferentes gêneros do discurso foi produzida, culminando em um dos textos do jornal. A polêmica dizia respeito à implementação de uma regra, pela direção da escola, que proibia o uso de bonés em todo o recinto escolar. Diante disso, os alunos eram obrigados a entregar seus bonés já no portão de entrada e só os retiravam ao final do turno escolar. Isso vinha causando grande insatisfação na maioria daquela comunidade discente.

A identificação dessa polêmica local foi, portanto, o primeiro passo da sequência de atividades, cujo ponto final foi a produção de um artigo de opinião para publicação no jornal escolar[10]. Assim, a **discussão** do problema em sala de aula encaminhou os estudantes à realização de uma

entrevista com a diretora do estabelecimento para saber as razões da instituição da regra. Para tanto, anteriormente, foi necessário o trabalho em parceria (professora e alunos) para a produção das perguntas da referida entrevista, que também foi realizada com alguns outros professores na busca de coletar posições em torno da proibição. Não satisfeitos com a ideia de levantar apenas os posicionamentos dos docentes, os participantes do projeto resolveram desenvolver uma **enquete**[11] para coletar também as opiniões dos alunos sobre a polêmica instaurada. A essa geração de dados, seguiu-se a realização de um **debate regrado** em sala de aula para confrontar as posições antagônicas. Esse debate, por sua vez, culminou na elaboração de um **artigo de opinião** e, depois, da **reportagem** sobre o mesmo tema, cujo acabamento foi a elaboração das **manchetes**, **chamadas de primeira página** e **legendas fotográficas**.

Apenas nessa sequência, que girou em torno de um único tema, é possível identificar pelo menos nove diferentes gêneros (sem contar os gêneros escolares: aulas, exercícios, notas de caderno, questionários etc.), que foram emergindo e sendo produzidos e/ou trabalhados pelos alunos como que em decorrência "natural". No entanto, essa aparente naturalidade é, na verdade, resultado do planejamento cuidadoso do professor — que é essencial, embora não precise ser esgotado ponto a ponto ou realizado linearmente — e da lógica de funcionamento dos projetos de letramentos, que tomam como ponto de partida a prática social, no caso, a produção de um jornal escolar. Nesse contexto, o gênero não foi ensinado como um construto formal, abstraído de seus usos, mas "como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros" (Bazerman, 2006: 10), conforme podemos acompanhar na sequência do esquema seguinte:



Observa-se que, num projeto de letramento como o ora ilustrado, cada ação é motivada pela (e tem por finalidade a) realização da própria atividade social: discutir, entrevistar, realizar uma enquete, debater, escrever um artigo para ser publicado em um jornal. O conjunto de atividades não visa simplesmente a objetivos escolares: notas, avaliações, certificados. Nesse caso, a produção de um texto — oral ou escrito — não é um produto que valha por si só, isoladamente, como ocorre em situações em que o objetivo da aula é o ensino de determinado

gênero, nas quais se parte da premissa de que o aluno partilha desse objetivo, por exemplo, mas é inserido em um contexto no qual seu sentido, significado e valor fazem parte de um todo muito maior. Esse todo dá "autenticidade" à prática escolar, porque parte da ação social (Kleiman, 2006b).

Apontamentos finais

No processo exemplificado, em que os alunos realizam atividades autênticas para alcançar objetivos concretos para a vida social (e, no processo, atingem os do currículo escolar), os conteúdos presentes nos programas curriculares vêm à tona como uma decorrência e uma necessidade, antes do que como uma atividade escolar com fim nela mesma.

Muitas mudanças na aula decorrem desse processo, segundo apontou Tinoco (2008: 218). O trabalho coletivo em torno da leitura e da escrita com funções sociais e distribuição de tarefas incide favoravelmente no diálogo, numa maior interação. Além disso, em um planejamento aberto a imprevistos, ocorre a ampliação de tempos e espaços de aprendizagem e se multiplicam os agentes, as formas de participação, os gêneros orais e escritos. Nos projetos, diversificam-se também os recursos, os instrumentos, os modos de ler, escrever e falar que resultam, muitas vezes, em experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades locais.

Quando os alunos estão envolvidos em projetos de letramento que lhes interessam, eles objetivam agir sobre o mundo por meio de atividades de linguagem, utilizando a fala, a leitura e a escrita para alcançar seus propósitos, seguir suas escolhas e definir suas estratégias de ação, apreendendo, o tempo todo, os aspectos macrossociais, por um lado, e textuais, por outro, envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.

Esse reforço de inserção de estudantes e professores como agentes sociais que trabalham em cooperação no espaço escolar e fora dele é

realizado fomentando a pluralidade cultural, pois necessariamente o conhecimento está sendo vinculado à experiência humana, em consequência da inclusão de temas da cultura local, do compartilhamento de saberes e fazeres, da interdisciplinaridade e transversalidade dos assuntos trazidos à tona por professores, alunos e membros da comunidade quando vistos como sujeitos de conhecimentos possuidores de uma história.

Talvez nunca, como nos tempos atuais, seja tão urgente tornar a escola essencialmente "interessante", no seu sentido dicionarizado de "aquilo que interessa", "que é importante", "que prende a atenção", "que cativa", ou daquilo que se depreende da fala da professora Suzana (citada no início deste artigo): o mundo "aí fora" é muito mais interessante.

ATIVIDADES

(1) As autoras do texto enfatizam que o trabalho com projetos de letramento implica a concepção de um currículo flexível, que já é permitido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Com base nisso, discuta com seu grupo:
   (a) O que você entende por "currículo flexível"? Que diferenças há entre essa concepção e a definição tradicional de "currículo"?
   (b) Segundo o texto, de que forma os conteúdos curriculares são abordados em um projeto de letramento? Por que e como isso acontece?
   (c) Quais são os conteúdos de sua matéria que, por serem recorrentes, você poderia deixar para sistematizar em outro momento, a fim de participar de um projeto de letramento com outros colegas de sua escola ou de realizar atividades ligadas a um projeto na sua disciplina? Quais conteúdos poderiam ser antecipados? Essa flexibilidade é importante para atender ao fluxo do projeto em termos de capacidades de leitura, escrita e adequação linguístico-textual.

(2) Assista ao filme *Entre os muros da escola* (Cantet, 2008) e pense em um projeto de letramento que poderia ser desenvolvido considerando a realidade daqueles alunos. Com base nessa

realidade, sobre o que você(s) acha(m) que poderia tratar o projeto? Como ele poderia ser desenvolvido?

(3) Assista ao filme *Escritores da liberdade: uma história baseada em fatos reais* (Lagravenese, 2007) e discuta se o projeto da professora Erin Gruwell (interpretado pela atriz Hilary Swank) pode ser considerado um projeto de letramento e por quê.

SUGESTÕES DE SITES DE APOIO À ELABORAÇÃO DE JORNAIS ESCOLARES:

<http://jornalescolar.org.br/>;
<http://www.clemi.org/fr/productions-des-eleves/journaux-scolaires/faq/>
<http://projectopne.blogspot.com/2010/09/fazer-um-jornal-escolar-o-inicio-do-ano.html>.

---

1 No original, "Entre les Murs".

2 *Project method*, cujos princípios foram discutidos em publicações entre 1899 e 1918.

3 Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita. Partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (Kleiman, 2005, 2007).

4 O PNE está atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados, na forma do projeto de lei n. 8.035/2010, e aguarda deliberação dos membros daquela casa.

5 Tradução das autoras.

6 Via diversas metodologias, entre as quais a mais conhecida e usada é provavelmente a de sequências didáticas, introduzidas no meio brasileiro por seus idealizadores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

7 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

8 PCNs+ Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

[9] Sua obra *Jornal escolar* (Freinet, 1974) fornece algumas diretrizes para o trabalho com a produção de jornais na escola, entre as quais a que advoga a imprescindibilidade de partir dos interesses e experiências dos alunos e de considerar suas realidades socioculturais para o desenvolvimento das atividades de produção de texto.

[10] O artigo de opinião publicado no jornal foi escolhido por toda a classe entre todos os que foram produzidos pelos grupos formados durante o projeto. Para esse jornal, a turma foi dividida em 6 grupos, compostos de 3 a 5 alunos, e a cada grupo correspondia uma seção do jornal (esportes, cultura, escola, vestibular, grêmio e personagem); a seção "opinião" era comum a todos os grupos, resultando, portanto, em 6 artigos de opinião ao final do projeto. No caso dessa sequência de atividade, algumas ações — como a entrevista com a diretora e a enquete com os alunos — tiveram a iniciativa do grupo responsável pela seção "escola", mas foram desencadeadoras e reuniram subsídios para atividades realizadas com toda a turma.

[11] Importante destacar que, embora se possam antecipar muitas das atividades que podem fazer parte de uma sequência de atividades, não é possível predizer, em se tratando de projetos de letramento, todas elas, sobretudo porque um mesmo projeto, se realizado com um grupo ou outro de alunos, terá desdobramentos diferentes, implicando atividades — e consequentemente, gêneros — diferenciados. A enquete realizada por esses alunos, por exemplo, foi uma iniciativa deles e não havia sido planejada pelas professoras que conduziam o projeto. Não se pode jamais perder de vista que a flexibilidade e imprevisibilidade são características determinantes no trabalho com projetos de letramento.

PARTE 2

AÇÕES DIDÁTICAS

Capítulo 4

A leitura teatral no ensino médio: o corpo do texto

Jaqueson Luiz da Silva
Rutzkaya Queiroz dos Reis

A formação do professor de língua portuguesa e sua consequente prática ainda prima pelo trabalho com o texto em sua noção essencialmente de escrita, na qual a oralidade seria sua representação apenas. É possível que tal formação advenha da escrita como paradigma, visto ultimamente no ensino de língua como técnica de usos sociais e única moduladora possível da razão e de certa verdade da língua, resvalando até mesmo em um aspecto moralizante e dogmático do ensino de língua materna. Nesse aspecto, a razão é entendida como se fosse um equivalente da escrita, quando parece mais interessante entender que ela possa ser matéria daquela e também o contrário. A perspectiva é mais de conciliação que de ambivalência, o que permite pensar que o corpo e a voz compartilham dessa mesma possibilidade.

Entender a oralidade como integrante da criação textual, em que já estão formulados a voz, os gestos e o corpo, a começar de textos teatrais, que aqui serão propostos como aqueles nos quais predominantemente o corpo inscrito não é oposto à palavra escrita e vice-versa, pode trazer ao centro do trabalho docente mais do que apenas uma teorização que antecederia a prática sobre a polaridade oralidade/escrita, uma reflexão sobre a interpretação textual em suas várias dimensões.

A leitura silenciosa, modalidade em que se busca opor a oralidade à escrita e, por muito tempo, bastante prescrita principalmente em livros

didáticos do ensino fundamental I e muito apregoada como um dos momentos da formação de um bom leitor, remeteria a uma noção até mesmo mítica, também mística, no sentido devocional, de leitura, silêncio, meditação, reflexão e pensamento. Tal noção parece se respaldar no que se lê nas *Confissões* de santo Agostinho, quando ele relata, impressionado, a "invenção" de Santo Ambrósio:

> Ao ler, corria os olhos pelas páginas: a mente penetrava o significado, enquanto a voz e a boca se calavam. Muitas vezes, ao entrarmos (pois a ninguém era proibido o ingresso nem precisava anunciar-se), o víamos lendo, sempre em silêncio. Sentávamos em longo silêncio (quem ousaria perturbar tão intensa concentração?) e depois nos afastávamos, pensando que, durante o pouco tempo que lhe restava para restabelecer a mente, livre dos problemas alheios, não quisesse ser distraído por outras coisas. Talvez evitasse ler em voz alta, para não ser obrigado por algum ouvinte curioso e atento a explicar alguma passagem difícil do autor, ou a discutir alguma questão por demais complexa. Empregando o tempo desse modo, não poderia ler tanto quanto desejaria. Talvez, lendo baixo, também quisesse apenas poupar a voz, que se enfraquecia facilmente. Qualquer que fosse sua intenção, não podia deixar de ser boa, em se tratando de um homem como ele (*Confissões*, livro VI, 3).

A partir do texto que se citou, observa-se que a leitura em silêncio ocupa uma virtude cristã como forma de disciplina do corpo e exercício da alma, quase uma ausência estoica do mundo exterior[1], em contraponto a uma palavra da ação, como a do teatro, prescrita nas retóricas e poéticas antigas, bastante condenada pelo próprio santo Agostinho (*Confissões*, livro I, 10, 16, 17; livro III, 3, ressoando Platão na *República*, II e X). Assim como a leitura silenciosa, o ditado, a cópia, também em voga até muito pouco tempo, agora como práticas regulatórias da escrita, concentram e organizam o corpo para o que modernamente consideram-se elementos constitutivos do sistema motor. Tais práticas, assim como a leitura silenciosa, remetem a essa circunstância da formação do cristianismo enquanto filosofia e doutrina e se estenderia dos séculos V ao X nas práticas de leitura e escrita dos mosteiros (Parkes, 1998: 106-113; Arns, 2007: 43-79).

Nossa intenção aqui não é expor e comprovar historicamente essas práticas de leitura e de escrita. Pretendemos apontar alguns aspectos que provavelmente conduziram a uma anulação do corpo e da presença no texto em sala de aula em prol da razão que os desconsidera como

participantes de sua formulação; e, também, uma maneira de a essa presença retornar por meio de uma observação de textos considerados teatrais e daqueles em que seja possível deslindá-la.

É possível que a cisão entre corpo e alma (razão) tenha ganhado forma de maneira mais radical no século XVII, com a proposição do *Discurso do método* de Descartes, quando a existência é proposta em um período lógico como um fato do raciocínio (*cogito, ergo sum — penso, logo existo*):

> Assim porque os nossos sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar […]. E enfim, considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertos nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas, logo, em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que esta verdade: *eu penso, logo existo* era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que procurava (Descartes, 1962: 66-67).

O texto de Descartes sugere que os sentidos, semelhantes aos sonhos, uma vez que passíveis de engano, devem ser levados à dúvida, para se chegar à razão. Todavia, o que possivelmente mais teve repercussão da leitura do *Discurso*, nesses séculos posteriores, seja a afirmação de que os sentidos do corpo falseiam e, desse modo, toda intromissão do corpo é nociva para a aprendizagem e para a razão. Nos séculos XIX e XX, em que o ensino em massa e para a massa passa a ser uma necessidade, controlar o corpo e monitorar os espíritos são políticas de primeira ordem. Mesmo quando o centro do estudo é o corpo, as metodologias e as práticas buscam efetivar formas de controlá-lo para a obediência a sistemas de poder, criando corpos dóceis, uma vez que "é proibido perder um tempo que é contado por Deus e pago pelos homens" (Foucault, 2004: 131).

Assim passa a existir uma educação para a vida civil, porém diferente da *polis* antiga: uma educação voltada para uma vida urbana organizada sobre o capital. Importa aprender textos que orientem a prática dessa

civilidade, mesmo quando ensinam a assistência de um espetáculo teatral. É bem provável que o chamado teatro realista do século XIX, justamente porque propõe esse realismo, buscaria a encenação lida, quase que a celebrada leitura dramática que, muitas vezes, se vê em aulas sobre o teatro de algum momento da literatura portuguesa ou brasileira. A hipótese é que o teatro nessa época talvez estivesse sofrendo certa "escolarização", ou seja, assistir ao teatro seria o mesmo que ler e escrever na escola.

Nessa mesma escola, a retórica e a poética que antes previam o corpo no texto, passam a ser doravante apenas compêndios de figuras de linguagem e fórmulas gramaticais. Ler e escrever são ações lógicas e de aplicabilidade ao modo das ciências naturais restritas à razão sem o corpo. Atualmente, é o que se observam nas orientações das metodologias oficiais em que os textos são gêneros, tipos, espécies cuja aprendizagem segue esquemas e preceitos para a formação de cidadãos que saibam aplicar tal conhecimento a ações da vida cotidiana, ou seja, da ordem civil. O teatro, muito distante da vida prática, é lido como se entende a escrita, a razão e não o corpo.

O texto dissertativo, por sua vez, ausente do caráter performativo da retórica, mas amparado no que o *Discurso do método* preconiza, segue como carro-chefe da leitura e da escrita na escola, proposto por práticas que o indicam como o texto que melhor ensina a vivência e a interação no mundo moderno. Nesse sentido, os chamados gêneros escolares no século XX são pensados como técnicas organizadoras do pensamento e, desse modo, representantes do modo de raciocinar logicamente, correndo o risco de perderem-se do princípio performativo da retórica e da poética de onde, pensamos, são oriundos. A arte da retórica e da poética, cujo maior preceituador é Aristóteles, prevê o discurso oratório e poético a partir da organicidade viva e verossímil com que orador e poeta sacam do senso comum a matéria para seus textos.

O que se propõe aqui não é a leitura dramática praticada quando se quer ler um texto teatral e na qual temos preponderância de uma leitura monocórdia em voz alta, que supera apenas as leituras silenciosas e ditados etc. Essas modalidades também possuem seus lugares, que ainda precisam ser repensados. O problema reside quando as chamadas

técnicas de leitura, incluindo a noção equivocada de leitura dramática, passam a ser a prioridade do trabalho com a linguagem em sala de aula.

Propomos aqui a interpretação do texto que é palavra e imagem, mas que também é corpo. O sentido de imagem é o da habilidade metafórica enquanto invenção que desloca os sentidos, propondo outros lugares, invertendo-os, e não o da imagem que apenas substitui uma coisa pela outra, como forma de facilitação do entendimento (Martins, 1996: 427-430). Essas inversões são próprias do pensamento, como são do corpo, ou melhor, do todo que compõem, e tais movimentos são próprios do texto que se configura como o lugar do jogo teatral há muito desfeito e exilado pela cultura do consumo (Barthes, 1987: 60). Nesse aspecto, torna-se necessário pensar que a interpretação textual pressuponha corpo imaginado e imaginação no corpo, não sua negação. Um texto, mesmo que formulado nas mais rígidas normas de anulação do corpo de quem escreve ou lê, inscreve e entrevê esse mesmo corpo, essa mesma presença (Foucault, 1996: 36-37). Não se fala aqui de uma realidade biológica, mas das ações e posições que o próprio discurso exige de alguém que fala, escreve e lê assuma; a ação mesmo daquele que age: o ator. Seria propor como Foucault a restituição do discurso a seu caráter de acontecimento, suspendendo enfim a soberania do significante, ou seja, da escrita enquanto ambivalência do pensamento (Foucault, 1996: 51).

Isso não quer dizer que o aluno, ao fazer uma prova ou exercício, vá levantar da carteira e fazer acrobacias e contorcionismos ou teatralizações, no pior sentido do termo, para entender o texto; o que não deve haver é a cisão, nem o entendimento de que a leitura e a escrita sejam apenas técnicas e metodologias excludentes de presença, como se o texto estivesse sempre fora dos sentidos necessários para a reflexão, análise, crítica, ação. O próprio tecido do texto prevê esses sentidos.

À revelia de certo desejo disciplinatório da leitura em todos os textos (narrativos, líricos, dramáticos, retóricos, dissertativos etc.), a palavra como ação, o teatro, sempre está presente como também estão o corpo de quem escreve e o de quem lê. O texto considerado atualmente como teatral é onde a possibilidade de repensar a leitura e a escrita melhor se configuraria para uma proposta de trabalho para o professor interessado

em transpor os limites dos conceitos fechados da interpretação textual, fazendo dele e a partir dele modelo de estudo, prática e reflexão sobre a linguagem, a leitura e a escrita.

Um bom exemplo é o que pode ser feito a partir do texto *Auto da barca do inferno,* de Gil Vicente, século XVI, principalmente pelos vários argumentos de que o auto* é um texto antigo, distante da realidade de alunos do ensino médio, por isso sem nada a lhes dizer. Na maioria das vezes, o *Auto da barca do inferno* é tratado como um documento histórico, cuja intenção estaria em determinada crítica social efetuada pelo desfile de personagens representantes do modo de vida da sociedade portuguesa. Assentada tal opinião sobre o texto, não há mesmo que o ler enquanto teatro, muito menos como texto que indique ação e corpo. O texto do auto sofre um arrasamento por uma prática de leitura que pressupõe uma visão científica e um desejo de verdade histórica que quase apagam a presença do poeta, dos atores, do leitor, da interpretação, enfim, as considerações limitam-se a tratar o auto com suas personagens como meras figuras historicizadas.

Por outro lado, se se entende o texto do auto como uma comédia, em que as personagens se corporificam à medida que entram e são apresentadas por aquelas que já estavam presentes, o texto reassume o lugar de teatro, de ação formulada pela leitura já prevista pela tessitura criada pelo poeta. A fala das personagens indica outras que, em alguns momentos, estão fora de cena, conduzindo a personagem com quem fala e o espectador/leitor a criar "diante dos olhos" sua presença com os tópicos que organizam a memória. O poeta, dessa maneira, conduz o ator e o espectador/leitor não apenas pelas figuras que cria. Simultaneamente, no desdobrar do tecido cômico, permite que seu próprio fazer poético atravesse sua memória, a do ator e a do espectador. Assim o tecer do mito compõe-se como um só corpo, ou em termos mais presentes, coletivamente:

> *Diabo*: Quem reze sempre por ti!…
> Hi! Hi! Hi! Hi! Hi! Hi! Hi!…
> E tu viveste a teu prazer
> Cuidando cá guarecer
> Porque rezem lá por ti?

O caráter a que remete a fala do diabo é justamente o de uma terceira pessoa plural, um grupo que chora a morte de alguém que conduz o leitor a inventá-lo quando movimenta os olhos no interior da trama, permitindo que o texto se movimente também. Sem essa invenção, o texto do auto não se permite conduzir ao fim que se propõe: o riso.

Infelizmente, o ensino de literatura do ensino médio tem padecido da forma de leitura em que a interpretação tem dado lugar a panoramas histórico-sociológicos, estes sim, ao menos no que nossa experiência tem dado a ver, distantes do que se convencionou chamar a realidade dos alunos, quando essa realidade pode ser a própria experiência de ler o texto: criar com suas possibilidades ou o prazer de tecê-lo, que é diferente de se projetar nele ou de apenas reconhecer seu efeito expressivo da história e do real (Barthes, 2004: 74-75).

Destacamos, a fim de que se repense tal quadro, alguns outros exemplos presentes ou não no currículo vigente de literatura a partir dos quais podem ser elaboradas atividades que aliem razão e corpo.

Lançando mão de outro texto na forma de auto, *Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta* propõe a voz e o corpo como lugares textuais:

> ESTE LIVRO, de poemas que talvez funcionem em voz alta (para a meia atenção ou quarta parte de atenção que, em geral, é quanto pode receber o poema que se ouve), contém: um auto (**Morte e vida severina**), um monólogo (**O rio**), dois poemas que, ao serem publicados, o autor apelidou "parlamentos", e outros poemas menores que, com esses dois, por implicarem mais de uma vez, parecem, senão pedir, ao menos suportar uma leitura a vozes e consequentemente, em voz alta. Estes últimos foram aqui apelidados "bailes", usando-se, com muita liberdade, uma palavra que no teatro espanhol antigo servia para designar "una obra dramática muy breve, que combina la letra, la mímica y la música, y que se representaba generalmente entre las jornadas primera y segunda de una comedia"[2].

O livro é inteiro sugestivo. Com capa e ilustrações do argentino naturalizado brasileiro, Hector Julio Páride Bernabó, mais conhecido como Carybé, a edição convida o leitor a ouvir e ver uma poesia inversa àquela "limitada do ponto de vista musical", que João Cabral de Melo Neto afirmou compor grande parte de sua obra. O auto *Morte e Vida Severina* explora a musicalidade em versos de métrica que remonta às

cantigas medievais, alternando entre o ritmo da monotonia do canto dos "irmãos das almas" no enterro ao estrépito do canto da cigana.

A poesia, costumeiramente entendida como aquela cujo texto está disposto em versos geralmente ritmados numa determinada extensão e pela sonoridade das rimas, parece, ao longo do tempo, ter assumido como lugar de excelência a leitura silenciosa ou da declamação, uma espécie de récita de um exercício que derrama a sequência das palavras decoradas de um texto em lugar da leitura que considera seu sentido para fazer ouvir sua voz. Mas é ainda mais provável que o silêncio seja o quartel-general da leitura de romances, novelas, contos, crônicas e outros textos aparentemente menos apelativos em sua sonoridade e ritmo, pois, ao que tudo indica, a voz alta está em território de propriedade do teatro, entendido como texto dialogado e não necessariamente em versos, e de vez em quando dos versos.

E seriam esses lugares, do silêncio ou voz alta, os paradigmas de uma história da leitura e da literatura com influências diretas e homogeneizantes sobre as ideias acerca dos textos? É bem provável que a ausência do corpo ganhe, nessas modalidades poéticas, o paradigma de leitura e de razão bem ao modelo cartesiano.

A nota introdutória ao livro de João Cabral de Melo Neto entende que poesia e teatro são sinônimos, ora desenvolvidos num auto, ora num monólogo, ora em obras dramáticas breves que combinam letra, mímica e música, chamadas pelo poeta de parlamentos e bailes; e a ideia não é nova. Desde a *Poética* de Aristóteles, tragédia*, comédia, épica* e ditirambo* são formas diversas de poesia, conforme o gênio dos autores, tão vivas quando lidas em voz alta ou encenadas. O que é Édipo senão uma tragédia que revela a viveza de seus versos seja pela leitura ou encenação? Nessa peça de Sófocles, o coro, por exemplo, pede uma voz narrativa que desenrole a história e empreste a voz aos personagens que se alternam na cena. Para tanto, torna-se necessário tanto ao leitor quanto ao ator perceber o lugar do personagem no desenrolar da história para então assumir seu tom e postura da voz, tornando audível e visível o sentido do texto e vivas as palavras que o compõem. Ler em voz alta não significa tornar audíveis os sons das palavras que, em sequência, formam o texto, mas perceber, por exemplo, que o papel do coro é narrativo

porque, ao mesmo tempo em que dá conta dos eventos passados da vida de Édipo, satisfazendo desse modo a curiosidade do ouvinte, espectador ou leitor, também constrói o ambiente de fala dos personagens, além de anunciar os eventos futuros e inescapáveis da vida do rei de Tebas. A simples declamação não torna audível o grito de Édipo anunciado pelo Emissário:

> Ele grita que lhe abram as portas; que mostrem a todos os tebanos o parricida, o filho que… nem posso repetir-vos, cidadãos, as palavras sacrílegas que ele pronuncia… Quer sair, em rumo do exílio; não quer continuar no palácio depois da maldição terrível que ele mesmo proferiu. No entanto, ele precisa de um guia, e de um apoio, pois seu mal é grande demais para que sozinho o suporte. Ele aí vem, e vo-lo mostrará. Ides ver um espetáculo que comoveria o mais feroz inimigo…

e torna invisível a cena não encenada, apenas narrada, de quando Édipo vaza os próprios olhos:

> Diante dessa visão horrenda, o desgraçado solta novos e lancinantes brados, desprende o laço que a sustinha, e a mísera mulher caiu por terra. A nosso olhar se apresenta, logo em seguida, um quadro ainda mais atroz: Édipo toma seu manto, retira dele os colchetes de ouro com que o prendia, e com a ponta recurva arranca das órbitas os olhos, gritando: "Não quero mais ser testemunha de minhas desgraças, nem de meus crimes! Na treva, agora, não mais verei aqueles a quem nunca deveria ter visto, nem reconhecerei aqueles que não quero mais reconhecer!" Soltando novos gritos, continua a revolver e macerar suas pálpebras sangrentas, de cuja cavidade o sangue rolava até o queixo e não em gotas, apenas, mas num jorro abundante.

Em Édipo, a descrição é interrompida para dar voz ao personagem justamente no momento em que arranca a órbita de seus olhos com os colchetes de ouro que prendiam seu manto. A leitura em voz alta que atenta para o lugar do personagem no desenrolar dessa história antiga desmistifica a ideia da necessidade de uma descrição minuciosa da sequência da ação do personagem para impactar o público.

Igualmente ingênuo seria considerar a *rubrica* como parte integrante da leitura em voz alta, uma vez que, em teatro, ela não compõe o texto das falas dos personagens, mas indica aos atores, diretor e produção detalhes da cena e funciona como um lugar onde também descrever em minúcias os ânimos da cena.

A comédia em quatro atos, *O demônio familiar*, escrita em 1857 por José de Alencar, recorre às *rubricas* para indicar a entrada dos personagens em cena, o volume da voz ou posição do corpo, tal como na cena XII, do ato I:

> *Pedro, Eduardo e Azevedo*
> Eduardo: Onde vai?
> Pedro: Ia abrir a porta a meu senhor!
> Eduardo: (*para a escada*) Entra, Azevedo! Eis aqui o meu aposento de rapaz solteiro; uma sala e uma alcova. É pequeno, porém basta-me!
> Azevedo: É um excelente *appartement*! Magnífico para um *garçon*… Este é o teu *valet de chambre*?
> Eduardo: É verdade; um vadio de conta!
> Pedro: (*a Azevedo, em meia-voz*) — Ô… Senhor está descompondo Pedro na língua francesa.

As *rubricas* não indicam, entretanto, a descompostura de Azevedo, que pelo uso exagerado e inadequado da língua francesa, revela-se um sujeito ridículo. A fala do personagem impõe a pronúncia de palavras que pela sonoridade estranha provocam o riso e compõe Azevedo como um personagem inadequado, estrangeiro porque, mesmo tendo nascido no Brasil, nada guarda em seu caráter do que compõe um brasileiro, e o leitor ou ator que busca nas *rubricas* o apoio para a compreensão do texto fica desamparado.

Convém ao leitor/ator explorar a sonoridade das palavras estrangeiras para que façam sentido no corpo narrativo da comédia, e por consequência, impactem o espectador com o inevitável riso diante do lugar do ridículo. Sem recorrer ao modismo da língua francesa, algumas das falas de outro personagem, Eduardo, são constituídas por pequenos monólogos que podem passar despercebidos se considerados como uma parte da sequência de falas dos personagens que compõem a cena, apenas. Enquanto a sonoridade estrangeira das falas de Azevedo impõe o riso, as afirmações imperativas das falas de Eduardo ultrapassam os limites do diálogo e ganham espaço em território exclusivo do monólogo justamente pela pretensão de fazer de sua fala um púlpito para pregar as doutrinas afetas à sociedade paternalista do Brasil no século XIX, defendendo seus valores e princípios, tal como na cena XIII, do ato I:

> Eduardo: Mas com o coração pervertido!… Ouve, Azevedo. Estou convencido que há um grande erro na maneira de viver atualmente. A sociedade, isto é, a vida exterior tem-se desenvolvido tanto que ameaça destruir a família, isto é, a vida íntima. A mulher, o marido, os filhos, os irmãos atiram-se nesse turbilhão dos prazeres, passam dos bailes aos teatros, dos jantares às partidas; e quando, nas horas de repouso, se reúnem no interior de suas casas, são como estrangeiros que se encontram um momento sob a tolda do mesmo navio para se separarem logo. Não há ali a doce efusão dos sentimentos, nem o bem-estar do homem que respira numa atmosfera pura e suave. O serão da família desapareceu; são apenas alguns parentes que se juntam por hábito, e que trazem para a vida doméstica, um, o tédio dos prazeres, o outro, as recordações da noite antecedente, o outro, o aborrecimento das vigílias!

Não há espaço textual para indicar em *rubricas* a preocupação paternalista da fala de Eduardo nem o ridículo em Azevedo, mas a expressão "isto é", na fala de Eduardo, demonstra a preocupação de explicar o pensamento do personagem também esclarecido por meio de pequenas listas que exemplificam para o ouvinte, espectador ou leitor os princípios e valores da sociedade da época: "A mulher, o marido, os filhos, os irmãos, atiram-se nesse turbilhão dos prazeres, passam dos bailes aos teatros, dos jantares às partidas". O leitor ou ator que desconsiderar a sonoridade estrangeira das falas de Azevedo e a sintaxe doutrinária de Eduardo esvaziam o caráter dos personagens, e por consequência o enredo da comédia escrita por José de Alencar.

Por meio desses lugares da linguagem, do estrangeirismo, da descrição através de listas, espécie de repetição do conteúdo por meio de diferentes vocábulos do mesmo campo de significação, pode o leitor, ator ou espectador compreender a constituição de discursos que independem de épocas e lugares, se brasileiros do século XIX paternalista ou não.

Em *Como e por que sou romancista*, o autor d'*O demônio familiar* relembra quando lia em voz alta para uma plateia composta essencialmente pelas mulheres de sua família, e

> uma noite daquelas em que eu estava mais possuído do livro, lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio.

“Ler com expressão” é postura de voz igualmente necessária para dar vida às falas dos personagens do auto “Na festa de São Lourenço”, do jesuíta José de Anchieta. Dividido em cinco atos, falam São Lourenço, o trio de diabos Aimbirê, Saravaia e Guaixará, o Anjo, o Amor e o Temor de Deus, os imperadores Décio e Valeriano, além dos 12 meninos que cantam na cena da dança final do último ato. Ler sem a expressão da voz e do corpo que pedem os personagens significa emprestar a mesma voz a santos e diabos, portanto, não difere de uma declamação de versos que desconsidera a(s) cena(s) que narram. Alberto Manguel (2006: 146) lembra que a postura da voz pode fixar o sentido do texto, pois “força frequentemente o leitor a se tornar mais meticuloso, a ler sem pular e sem voltar a um trecho anterior”.

Em tempos do império do fascínio que exercem avultantes e diversas mídias, o texto pronto para ser lido e/ou encenado é a forma mais antiga delas. “Nel mezzo del camin…”, de Olavo Bilac, propõe em linguagem teatral e, ao mesmo tempo, cinematográfica a história de um casal no corpo de um soneto em versos decassílabos de rimas alternadas nos quartetos e tercetos.

> ***Nel mezzo del camin…***
>
> Cheguei. Chegaste. Vinhas fatigada
> E triste, e triste e fatigado eu vinha.
> Tinhas a alma de sonhos povoada,
> E a alma de sonhos povoada eu tinha…
>
> E paramos de súbito na estrada
> Da vida: longos anos, presa à minha
> A tua mão, a vista deslumbrada
> Tive da luz que teu olhar continha.
> Hoje, segues de novo… Na partida
> Nem o pranto os teus olhos umedece,
> Nem te comove a dor da despedida.
> E eu, solitário, volto a face, e tremo,
> Vendo o teu vulto que desaparece
> Na extrema curva do caminho extremo.

A primeira tomada dessa película tem em “Cheguei” a primeira cena, e em “Chegaste” a segunda. A segunda tomada tem início ainda no primeiro verso que invade o segundo com o *enjambement* em “Vinhas

fatigada/E triste", obrigando o leitor a não parar a leitura do primeiro verso ao final da linha. Outras três cenas compõem a segunda tomada: "e triste e fatigado eu vinha", cena dois, "Tinhas a alma de sonhos povoada," cena três "E a alma de sonhos povoada eu tinha…", cena quatro. A linguagem lenta do primeiro quarteto de "Nel mezzo del camin…" isola o mesmo verbo pela pontuação para a apresentação dos dois personagens ainda na metade do primeiro verso: Ele em "Cheguei" e ela em "Chegaste". A ação da chegada parece ter sido rápida, quase abrupta, mas seu desenrolar numa espécie de jogo de espelhos de palavras que, nos versos seguintes, refletem o movimento do corpo, o estado físico e da alma desses personagens, conduz o leitor à percepção de uma vida inteira que se recompõe nessa chegada. E tendo sido soneto vazado numa forma clássica por excelência, cujo corpo textual não abriga mais que 14 versos, a narrativa é acelerada no segundo quarteto e primeiro terceto, para voltar a uma linguagem mais lenta no segundo terceto, que, por sua vez, empresta ao personagem-narrador um caráter de reflexão acerca da história vivida pelo casal que encontrou seu ponto final "Na extrema curva do caminho extremo".

Os versos de Olavo Bilac convocam o leitor à percepção do apelo visual que os constituem e dão vida a "ele" e "ela" que "chegaram" e "pararam de súbito na estrada da vida" para se despedirem definitivamente. "Nel mezzo del camin…" nos faz perceber também que a linguagem dramática está tanto em seus versos quanto na prosa d'*O demônio familiar*, que tem seu ritmo lento ou rápido marcado pela seleção vocabular de cada personagem.

Já pelos idos do século XX, Carlos Drummond de Andrade, o conhecido poeta de "No meio do caminho tinha uma pedra", verso emprestado da abertura da *Divina comédia*, do italiano Dante Alighieri, "Nel mezzo del camin di nostra vita…", e que também serviu de mote aos versos de Olavo Bilac, toma de empréstimo a linguagem dramática para compor o diálogo dos dois personagens que se alternam no enredo da crônica "Viadutos": o Quilo-e-meio e seu colega. O argumento versa sobre a depredação dos viadutos e a preocupante e consequente inviabilidade de moradia se esse processo continuar:

— Jardim não é bom para secar a roupa?

> — Em tese. Mas há sempre um guarda querendo defender as plantas, implicando com os moradores.
> — Tem razão. Na vida, o essencial é paz.
> — Também acho. Folgo em saber que estamos de acordo neste ponto fundamental. Mas, sabe? Os viadutos estão difíceis.
> — É, ouço dizer. Mesmo havendo tantos por aí?
> — Todos lotados. Dizem que onde cabem três cabe mais um. Eu discordo. Por essa teoria, onde cabem 20, 50, mil, cabe sempre mais um. E os viadutos tornam-se inabitáveis, ficam iguaizinhos aos edifícios, o que, francamente, caro colega, não é vantagem.

Quilo-e-meio e seu colega são dois moradores de rua que, numa visão invertida da organização da sociedade, comportam-se como os homens das classes dominantes. O vocabulário emprestado da variedade padrão, falada numa flexão da norma culta, compõe esses personagens que enxergam o mundo e a realidade às avessas, segundo a perspectiva de uma sociedade civil organizada em extratos que legitima o mendigo como um sujeito à margem. Falando a mesma língua e fazendo uso do mesmo vocabulário da classe dominante, Quilo-e-meio e seu colega invertem os extratos sociais e relegam à margem aqueles que moram em edifícios, enquanto eles, que moram nos viadutos, gozam da verdadeira liberdade e apreciam as belezas do mundo e da vida. A ironia resultante dessa inversão provoca o riso e compõe, portanto, cenas cômicas no desenrolar do diálogo dos personagens de uma crônica. O leitor que perceber o tom e a voz de cada um desses personagens não ficará impassível diante das cenas, nem sairá ileso do campo minado composto de riso e ironia.

Perceber o lugar dos personagens no desenrolar dos enredos de um auto, de um poema ou de uma crônica requer leitura e compreensão da trama do texto. O Brasil não existia como país ou nação à época de Sófocles e, no século XIX de José de Alencar e Olavo Bilac, contava com um parco público leitor, conforme nos informam os dados do censo de 1890:

> A população total apurada em 1890 era de 14.333.915. Dos 8.419.672 homens e mulheres livres, havia 1.012.097 homens que sabiam ler e escrever e 3.306.602 analfabetos, entre as mulheres eram 550.981 instruídas e 3.549.992 analfabetas; entre os escravos, que somavam 1.510.806 indivíduos, havia 958 homens e 445 mulheres que sabiam ler e escrever e 804.212 homens e 705.191 mulheres analfabetas (Guimarães, 2004: 66, nota 72).

A alta taxa de analfabetismo, nesse caso, pede a leitura em voz alta como meio de propagação dos textos, ao mesmo tempo em que promove a formação da memória da tradição cultural de uma época, em que tanto leitores quanto ouvintes tornam vivas as histórias a cada nova sessão de leitura.

Mas toda e qualquer geração de diferentes espaços e épocas, mesmo a de Carlos Drummond de Andrade, teoricamente mais alfabetizada, corre o risco de não ouvir as vozes dos textos se deliberadamente decidir reconhecer e legitimar instâncias únicas e modelares, espécies de fórmulas de como se deve ler isso ou aquilo, numa esperança ingênua de encontrar nessas fórmulas um lugar de apaziguamento para a angústia da não compreensão do que dizem os textos, como se houvesse fórmulas para a leitura de cada tipo de texto e como se versos se prestassem apenas ao serviço da declamação, o teatro, ao da encenação, enquanto o romance, a novela, o conto e a crônica ao serviço da leitura silenciosa e solitária, apenas. E se assim for, não poderemos ouvir jamais a voz vagarosa e lamentosa do Dr. Frankenstein, do romance da inglesa Mary Shelley, a percepção que Mária toma da vida ao narrar sua *Felicidade conjugal*, na composição de Lev Tólstoi, ou as revelações de Nastenka nas *Noites brancas* de Fyodor Mikhaylovich Dostoyevsky, a linguagem debochada do narrador de "Cabelos compridos", de Monteiro Lobato, ou mesmo o diálogo irreverente de Quilo-e-meio e seu colega nos "Viadutos", de Carlos Drummond de Andrade. A ausência da percepção das instâncias da leitura certamente evita a compreensão e possibilidades de análise do texto. Desse modo, o leitor passa ao largo do texto, como alguém que anda em derredor sem nunca se aproximar de fato.

ATIVIDADES

A primeira indicação que propomos para uma leitura que aborde a presença do texto e do corpo em uma aula é a necessidade de o(a) professor(a) ter de mapear, adentrar, dividir e deslindar referencialmente o texto escolhido para o trabalho, pois entendemos que apresentar um texto significa apropriar-se de sua matéria, supondo a leitura e processo de escritura elaborada pelo autor.

Por isso, um primeiro trabalho é o de, escolhido o texto, fichá-lo, espalhando as matérias de que é feito como forma de dele se apropriar. O processo está em saber eleger momentos, trechos, passagens que possam receber condições de pertinência para o trabalho que se deseja. Sem essa leitura radical, no sentido mesmo de enraizamento, o texto não tem condições de se apresentar, a não ser por meio de estereótipos e de classificações alheias e alienantes.

Um segundo passo é o de, a partir dessas referências, como um ator que vai para cena, no sentido mesmo de improvisos, tentar algumas interpretações e testar se se sustentam em critérios de aceitabilidade, concentração e de mobilização de atenção, no sentido mais de propriedade com que se lê do que de dizer o que os outros querem ouvir. Isso significa elencar questões do texto, ou seja, que ações e intervenções podem-se efetivar com o texto em mãos. Um exemplo, como o *Auto da barca do inferno* pode, pelas entradas e saídas de personagens, propor uma aprendizagem do cômico, e melhor, do fazer cômico?

Essa propriedade diz respeito do conhecimento que se empreende por meio da leitura radical e acionamento de referências e de conhecimento da matéria do texto, mais no sentido de organicidade (elementos que compõem o corpo do texto, seja gramatical, seja poético) do que propriamente de apenas tema. Esse exercício primeiro de interpretação dá condições de dizer a própria leitura, sem representações, levando a diante o texto e o corpo daquele que diz àquele que ouve e vê.

Em forma de questionamento e reflexão, elencamos abaixo alguns outros exemplos, mais como diretrizes que como modelos.

(1) Como *O Avarento* (Molière), *Romeu e Julieta* (Shakespeare) e *Leonor de Mendonça* (Gonçalves Dias) podem, pelo ritmo imposto pela disposição do texto em versos, pontuação, e organização das falas dos personagens (sequência e ritmo) propor uma aprendizagem do cômico no primeiro, e drama nos demais?
(2) Como *Juiz de Paz na Roça* (Martins Pena) e *Como se fazia um deputado* (França Júnior) podem, pela seleção vocabular, sintaxe e episódios do enredo, propor uma aprendizagem do cômico?
(3) Como *Macário* (Álvares de Azevedo) pode, pelo estabelecimento de diálogos que privilegiam o desenvolvimento de reflexões acerca dos assuntos tratados em lugar da mera descrição das ações dos personagens que falam, propor uma aprendizagem do drama?

(4) Como *Vestido de Noiva* (Nelson Rodrigues) pode, pela sintaxe e sequência narrativa não linear, repropor o que seria a própria experiência da leitura do texto, enquanto uma das possíveis realidades do aluno em sala de aula?

(5) Como a lírica “É ela! É ela! É ela! É ela!” (Álvares de Azevedo) pode, pela repetição sistemática da expressão que compõe ao mesmo tempo o título e uma espécie de estribilho (refrão, no corpo do texto), propor efeito sonoro semelhante ao que é provável também pelo *coro* na tragédia grega, e desenvolvimento narrativo diverso desta dada a visada tragicômica dos versos do poeta brasileiro?

(6) Como o capítulo 55, “O velho diálogo de Adão e Eva”, do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis) pode, pela exploração dos recursos sonoros e narrativos dados pela pontuação, propor uma aprendizagem da postura cênica, da voz e do corpo para sentido e compreensão do texto?

---

[1] A corrente filosófica chamada estoicismo, cujos principais formuladores são Zenão de Cício (c. 335-264 a.C.), Crisipo (c.280-c.205 a.C) e Sêneca (4 a.C-65 d.C.), considerava que a sabedoria estava no domínio das paixões, em suportar os sofrimentos. Tal pensamento encontra conciliação no chamado cristianismo primitivo, principalmente com são Paulo e com os Padres da Igreja.

[2] *Diccionario de literatura española*. Madrid: Revista de Ocidente, 1949, p. 6.

Capítulo 5

A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos

Paulo Ramos

Figura 1: Cartum de Laerte, usado no ENEM de 2008[1].

A história acima, de autoria do cartunista Laerte, foi usada em 2008 como tema de uma das questões do ENEM, teste aplicado pelo governo federal em todo o país. O texto envolve elementos visuais e verbais escritos. Da leitura e da articulação de ambos, caberia ao estudante construir sentidos para, depois, responder à pergunta elaborada pelos organizadores da prova. Pedia-se que o aluno indicasse qual dos ditos

populares apresentados nas cinco alternativas se enquadrava melhor no conteúdo da história em quadrinhos. As opções eram:

(a) Com perseverança tudo se alcança
(b) Cada macaco no seu galho
(c) Nem tudo que balança cai
(d) Quem tudo quer tudo perde
(e) Deus ajuda quem cedo madruga

A alternativa correta é a da letra "a". Chega-se a essa conclusão após uma série de informações acionadas durante a leitura. Os personagens são dois caramujos, animais conhecidos pela lentidão. A demora nos movimentos seria aplicada também à cama elástica, onde aparece um deles, pulando. Vê-se que o bicho já alcança uma altura considerável. "O difícil", diz ele, "é o começo!". Em outras palavras: a dificuldade é iniciar o balanço necessário para o pulo, principalmente pelo fato de o caramujo ser dono de movimentos mais demorados. Obtém-se, assim, o efeito de humor pretendido pelo autor.

Outros elementos devem ser acionados durante o processamento da leitura do cartum. Percebe-se que o conteúdo da fala do caramujo é mostrado por meio de um balão elíptico, como se o contorno dele fosse imaginado pelo leitor. Sabe-se que as palavras são do personagem por meio de um traço, um apêndice, indicado em sua direção. Trata-se de códigos próprios da linguagem dos quadrinhos que, espera-se, sejam de domínio do estudante.

Fica claro que o texto, mesmo curto, de um quadro só, apresenta um número alto de informações a serem acionadas pelo leitor. Mais do que as informações explícitas, há uma gama de outros dados que são inferidos. É como a metáfora proposta pela linguista Ingedore Villaça Koch (2004) sobre o processamento da leitura: o texto funciona como um grande *iceberg* submerso, que tem apenas a ponta dele à mostra; o restante fica escondido aos olhos do leitor, mas é percebido sociocognitivamente durante o processo interacional de circulação textual.

Uma das inferências é que histórias em quadrinhos, como a lida na questão do ENEM, manifestam-se em uma ampla gama de gêneros, cada um deles com suas peculiaridades, mas unidos por elementos

comuns: tendem a ser narrativas, mesclam os códigos verbal escrito e visual e se valem de uma linguagem própria, a dos quadrinhos (balões, apêndices, quadros, onomatopeias, linhas de movimento ou cinéticas etc.).

QUADRINHOS COMO HIPERGÊNERO

Temos defendido em outros trabalhos que as histórias em quadrinhos compõem um hipergênero, um campo maior que abarca elementos comuns dos diferentes gêneros autônomos dos quadrinhos, entre os quais o cartum, as tiras, a charge e tantos outros. Pode-se encontrar a discussão no capítulo inicial do livro *A leitura dos quadrinhos* (Ramos, 2009) e em *Faces do humor: uma aproximação entre tiras e piadas* (Ramos, 2011.). Sobre a noção de hipergênero, recomendamos a leitura de Maingueneau (2004).

Enxergar uma história em quadrinhos como texto implica trabalhar com uma acepção de texto mais abrangente, que inclua o diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbal escrito. É algo que vem sendo chamado de texto multimodal ou multissemiótico. O sentido é construído por meio do domínio e da articulação de tais códigos. No caso dos quadrinhos, soma-se também a necessidade de haver uma familiaridade com sua linguagem própria. Como alertam alguns pesquisadores da área, ler quadrinhos é ler também sua linguagem. E, dando sequência à frase, é ler ainda as informações explícitas e implícitas do texto, estratégias necessárias para a produção do sentido.

PARA SABER MAIS

Sobre textos multimodais ou multissemióticos, sugerimos as seguintes leituras:

DIONISIO, A P. Gêneros multimodais e multiletramentos, in: KARWOSKI, A. *et al.* (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 131-144.

NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, vol. 66, n. 1.

JEWITT, C., KRESS, G. (orgs.). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 2003.

O domínio de leitura de textos e da linguagem em suas diferentes modalidades é uma das habilidades esperadas dos estudantes do ensino médio. Não por acaso a questão lida há pouco trabalha com essas premissas. Um termômetro disso é percebido pelo próprio ENEM. O exame nacional apresenta testes de leitura pautados em histórias em quadrinhos desde 1999 (a única exceção ocorreu no ano de 2006).

Charges, cartuns e tiras cômicas, três dos gêneros dos quadrinhos, foram usados em propostas de redação e em testes de diferentes disciplinas no ENEM, com particular destaque para as de domínio da língua. São textos que apresentam uma leitura oculta, além da aparente, tanto no conteúdo quanto no uso da linguagem dos quadrinhos, processos que cabe ao estudante do ensino médio dominar.

O senso comum sobre os quadrinhos

Antes de avançar na discussão sobre as inferências propostas pelos textos, é necessário observar mais criticamente outra leitura, nem tão oculta, a respeito das histórias em quadrinhos. Elas são vistas dentro do senso comum predominante no país como sendo produções exclusivamente destinadas ao público infantojuvenil.

As revistas em quadrinhos dialogam com o leitor mais jovem desde pelo menos a primeira década do século XX, com amplas vendas e repercussão no país. Um século depois, ainda têm forte apelo junto ao público mirim. Basta observar as gerações que tiveram nas publicações da *Turma da Mônica,* de Mauricio de Sousa, os primeiros contatos com as letras. Não é de estranhar que o desenhista e empresário tenha sido o décimo escritor brasileiro mais admirado, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro e publicada em 2012.

ESCRITORES MAIS ADMIRADOS DO BRASIL

Os 25 escritores mais admirados, de acordo com a pesquisa, foram: 1) Monteiro Lobato; 2) Machado de Assis; 3) Paulo Coelho; 4) Jorge Amado; 5) Carlos Drummond de Andrade; 6) Mauricio de Sousa; 7) José de Alencar; 8) Vinícius de Moraes; 9) Zíbia Gasparetto; 10) Augusto Cury; 11) Érico Veríssimo; 12) Cecília Meireles; 13) Chico Xavier; 14) Padre Marcelo Rossi; 15) Ziraldo; 16) Manuel Bandeira; 17) Paulo Freire; 18) Fernando Pessoa; 19) Clarice Lispector; 20) Ariano Suassuna; 21) Graciliano Ramos; 22) Mário de Andrade; 23) Mário Quintana; 24) Silas Malafaia; 25) Pedro Bandeira. Os dados foram compilados no livro *Retratos da leitura no Brasil 3* (FAILLA, Zoara [org.]. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012).

A mesma pesquisa, realizada em todo o país, confirma a aceitação dos quadrinhos entre os mais jovens. Segundo o levantamento, tais produções são lidas por 36% das crianças entre 5 e 10 anos, por 33% de quem tem entre 11 e 13 anos e por 27% na faixa etária entre 14 e 17 anos. E continuam sendo lidas quando o leitor chega à fase adulta, como se pode confirmar a seguir:

- 18 a 24 anos 14%
- 25 a 29 anos 13%
- 30 a 39 anos 15%
- 40 a 49 anos 13%
- 50 a 69 anos 3%
- 70 anos ou mais 5%

A pesquisa não responde quais os gêneros lidos, nem se são infantis ou não. Mas é possível perceber que as histórias em quadrinhos continuam a fazer parte do rol de leituras do brasileiro na fase adulta, embora com incidência menor do que na infância. Desmonta-se assim um primeiro lugar-comum ligado ao tema, o de que quadrinhos são leitura exclusiva de crianças.

Talvez revistas como as da *Turma da Mônica*, há décadas entre as mais populares do país, façam parte do leque de leituras do brasileiro adulto.

Mas é importante salientar, embora não seja óbvio para todos, que há uma ampla produção de histórias em quadrinhos destinada ao público não infantil. A começar pelas charges ou por muitas das tiras que circulam diariamente nos cadernos de cultura dos jornais e muito usadas nos livros didáticos e exames como o do ENEM.

Parte dessas obras tem chegado também às escolas de todo o país por meio do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), do governo federal. O programa do governo federal compra lotes de livros para formar bibliotecas escolares e, desde 2006, inclui obras em quadrinhos entre as adquiridas. Todas são editadas no formato livro.

PARA SABER MAIS

Há uma discussão sobre a inclusão dos quadrinhos no PNBE nos capítulos do livro *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática* (Vergueiro, Ramos [orgs.], 2009).

Tal formato — o do livro — é o que predomina nas livrarias brasileiras e a maior parte é voltada ao leitor adulto. Há de histórias de super-heróis a obras de humor, de relatos biográficos feitos em forma de quadrinhos a histórias de ação ou suspense.

Quando se fala de uso dos quadrinhos no ensino ou de inferências ligadas a seus gêneros, deve-se ter em mente que não se está limitando a análise à produção infantil, embora seja esta, sem dúvida, a mais indicada para as séries iniciais do ensino fundamental. À medida que o leitor amadurece, é preciso registrar que há obras voltadas a esse público, prontas para serem descobertas.

A inferência entre os quadrinhos

Pode-se dizer que a linguagem dos quadrinhos é, por si só, ancorada nisto que estamos chamado de leitura oculta. A passagem entre um quadrinho e outro exige do leitor a inferência de que houve um corte na

ação, tanto de tempo quanto de espaço. Veja neste outro exemplo, extraído da prova-modelo do ENEM, disponível no *site* oficial do exame:

Figura 2: Tira de Chico Bento, de Mauricio de Sousa, em prova-modelo do ENEM[2].

Na cena de abertura, podem-se perceber dois personagens. O enunciado da questão sugeria que o visto à esquerda, segurando num tronco de árvore, é Chico Bento. Muitos talvez nem precisassem ser apresentados a essa informação, de tão popular que é o menino caipira criado por Mauricio de Sousa. O primeiro balão de fala já explicita quem é o outro, Zé Lelé ("Ô Zé Lelé! Num fica aí parado! Faiz arguma coisa!"). A situação narrativa criada indica que Chico pede ajuda ao amigo para poder descer em segurança de onde está.

A cena seguinte dá sequência à história, após um corte entre as duas ações. Zé Lelé aparece com uma bola e fica fazendo embaixadas, como se diz no jargão do futebol. Chico Bento permanece se segurando no tronco, com expressão de frustração. O humor se constrói justamente nesse desfecho inesperado: em vez de fazer alguma coisa para salvar o amigo, Zé Lelé fez algo para não ficar ali parado: arrumou uma bola e ficou brincando com a pelota, atendendo ao "pedido" que lhe fora feito.

Todas essas informações não estão explicitamente ditas no texto, mas são construídas no processo de leitura. Houve também outra inferência, própria à linguagem dos quadrinhos: o corte entre as duas cenas. Entre ambas, percebe-se que ocorreu um conjunto de outras ações: Zé Lelé saiu de perto do amigo, buscou uma bola, retornou ao mesmo local e começou a brincar com ela. Infere-se também que Chico Bento permaneceu no mesmo lugar. Esse salto entre os quadrinhos indica que

houve uma transição de tempo entre uma cena e outra, embora o cenário tenha permanecido o mesmo.

Tais cortes de ações são a mola propulsora da narrativa nas histórias em quadrinhos. Entre um quadrinho e outro, aparece apenas um espaço em branco, às vezes ocupado pelo nome do criador da tira ou por uma referência ao *site* do personagem. Esse espaço criado entre as duas cenas recebe o nome de hiato ou sarjeta e trabalha necessariamente com a inferência do leitor. Outro exemplo, este extraído do ENEM de 2005:

Figura 3: Tira de Mafalda, do argentino Quino, usada no ENEM de 2005.

Há cinco cenas na tira. Todas ocorrem aparentemente no mesmo ambiente, protagonizadas por Mafalda. No primeiro quadrinho, a menina dobra uma folha de jornal, que traz a manchete "Nova tentativa de desarmamento". Na sequência, o corte indica que a dobradura — feita com o auxílio de uma tesoura, mostrada no chão — ganhou a forma de um avião de papel. A personagem lança o aviãozinho no ar na terceira cena. Infere-se que ele estaria pronto e que deveria voar. Não é o que se vê no quarto segmento: a dobradura cai no chão e fica toda amassada, cena reforçada pela onomatopeia "ploc". A cena final mostra Mafalda com expressão facial meio brava e apresenta o que ela imaginou naquele momento, lido num balão de pensamento: "Depois eu é que sou a pessimista".

Para entender o efeito de humor, o leitor tem de acionar outras informações. O aviãozinho seria uma forma de Mafalda consolidar a tentativa de desarmamento. Em vez de naves de guerra, dobraduras de papel. O senão é que a página recortada e moldada por ela pouco voou e

encontrou parada no chão firme. O que a menina pensou produz ao menos duas inferências:

(1) ela teve uma atitude otimista, embora não tenha obtido o resultado esperado;
(2) Mafalda costuma ouvir de outras pessoas que ela seja pessimista.

Não raras vezes, há quadrinhos que condensam toda a história numa mesma cena, como visto na tira de Laerte que abre este capítulo e também neste outro caso, usado como parte do tema de redação do ENEM de 2004:

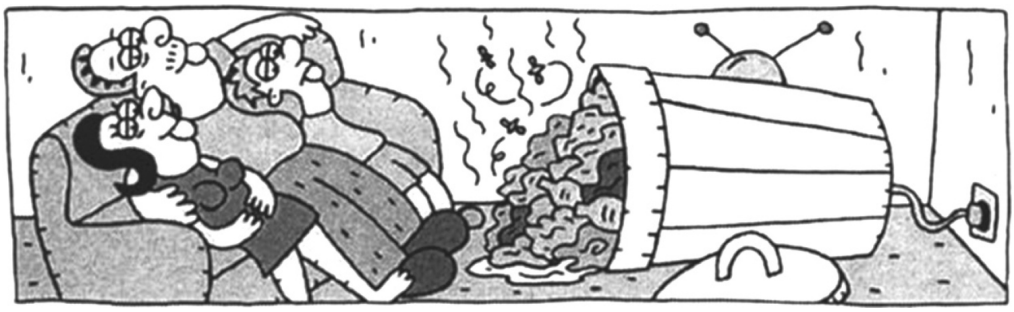


Figura 4: Tira da série Pescoçudos, de Caco Galhardo, no ENEM de 2004.

É possível construir o sentido, apesar de a cena ser resumida em apenas um quadrinho. Uma possível família, com pai, mãe e filho, assiste à televisão. Todos estão sentados num sofá, que provavelmente fica na sala da casa onde moram. O inusitado é o aparelho de TV, mostrado como uma lata de lixo. O que a família vê, com ares de naturalidade, são dejetos rodeados por moscas. A conclusão que se tira é que as emissoras de televisão exibem uma programação ruim, de má qualidade. Ou "um lixo", de acordo com o desenho feito pelo autor da tira, Caco Galhardo.

A inferência, quer no hiato criado entre um quadrinho e outro, quer na forma condensada de uma cena só, é parte integrante do modo como as histórias em quadrinhos são concebidas e lidas. Mas, como os exemplos bem mostraram, apenas o domínio desse aspecto da linguagem dos quadrinhos não é suficiente para produzir todo o sentido proporcionado pelos textos. É necessário que o leitor acione outras informações, ocultas pelo enunciado.

PARA SABER MAIS

Sobre os processos de construção de sentidos nos textos, sugerimos as leituras de:

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V., TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O sentido oculto

Figura 5: Hagar, o Horrível, em tira usada no ENEM de 2002.

A tira do personagem norte-americano *Hagar, o Horrível*, publicada regularmente em muitos jornais brasileiros e reproduzida no ENEM de 2002, propunha existirem dois tipos de pessoas: as navegantes e as não navegantes. Os responsáveis pela questão queriam que o estudante indicasse a alternativa que responderia melhor qual era, de fato, a postura de Hagar.

A resposta correta era a opção que mostrava o modo como o personagem enxergava seu mundo. Por ser um *viking* e, por isso, um navegante, Hagar via apenas duas formas de pessoas: as que seguiam a atividade dele — ser um navegante — e as que não exerciam essa função. A sequência que revelava essa interpretação aparecia no diálogo da cena final. “De acordo com quem, papai?”, pergunta Hamlet. Resposta: “Com os navegantes”. É como se houvesse apenas um mundo, o habitado pelos navegantes.

O estudante que tivesse feito a prova — ou que resolvesse a questão como exercício, anos depois — teria de chegar a conclusões semelhantes para entender o efeito de humor da tira e, por consequência, o sentido esperado. Tal qual uma piada, as tiras cômicas possuem um desfecho inesperado, que produz humor. Explicitar as estratégias utilizadas para isso, sejam elas linguísticas, visuais ou ambas, é a chave para entender tais textos. Outro caso, este do ENEM de 2001:

Figura 6: Piratas do Tietê, de Laerte, no ENEM de 2001.

A primeira cena mostra um homem agarrando prédios situados no que se imagina ser uma cidade centrada no urbanismo. “Cai fora da minha *city*”, diz, com ares irritados. Seu interlocutor, representado de forma estereotipada como um morador da região Nordeste do Brasil, responde: “Apois, tá certo, só vou levar o que é de meu…”. A frase continua no balão do último quadrinho: “… a sustança”.

Há uma nítida preocupação em representar os falares regionais dos dois personagens: um, ao usar o estrangeirismo “*city*”, revelaria estar a par de profissões típicas de grandes cidades urbanas, que têm no domínio da língua inglesa nos falares uma das exigências modernas de

empregabilidade. A fala do outro personagem é carregada de regionalismos: “apois”, “o que é de meu”, “sustança”.

A palavra “sustança” tem papel fundamental também no processo de construção do sentido. Vê-se que ela está diretamente ligada aos edifícios que o morador da cidade grande, possivelmente ambientada na região Sudeste, segurava. Sem a sustança, ou seja, sem a mão de obra do migrante nordestino, não seria possível erguer os prédios no meio urbano.

O enunciado da questão perguntava justamente isso: qual era o problema enfrentado pelo migrante e qual o sentido da expressão “sustança”. Para acertar, o aluno deveria assinalar a alternativa que trazia como resposta o par “discriminação” e “força de trabalho”. É importante observar que tais respostas não estão explícitas no texto, mas são inferidas durante o processo de leitura, baseadas em conhecimentos prévios do estudante e na realidade socioeconômica do país no início deste século.

Outro exemplo, agora do ENEM de 2004:

Figura 7: Tira de Hagar, o Horrível, usada uma vez mais na prova do ENEM.

Temos na tira, uma vez mais, Hagar conversando com seu filho Hamlet. Tais informações não constam no texto, mas são de conhecimento compartilhado nosso por já terem sido trabalhadas páginas atrás. Na cena inicial, o filho diz achar que o mundo é redondo. O pai, no quadrinho seguinte, olha para a linha do horizonte e vê nela uma reta. Ele demonstra um estranhamento, evidenciado por meio de uma interrogação dentro do balão. Na sequência final, ele responde ao filho: “Vou levar você a um oculista”.

O humor é criado pela oposição entre o trecho verbal escrito “o mundo é redondo” e o signo visual que mostra o horizonte como uma linha reta. Do ponto de vista de Hagar, como o mundo poderia ser redondo se o que ele vê, de redondo, não tem nada? Daí a proposta de levar o filho a um oculista: Hamlet não estaria enxergando direito o mundo.

Assim como a questão com a tira de *Piratas do Tietê*, o aluno deveria ler tanto a parte verbal escrita como a visual. Da articulação das duas informações textuais, somadas às inferências, é que ele produziria o sentido pretendido.

A articulação entre textos

Se observarmos a prova do ENEM desde 1999, podemos perceber mais de um caso de relação entre as informações de textos diferentes, unidos por aspectos temáticos comuns. Selecionamos dois exemplos, de modo a demonstrar como se processa a formação do sentido em situações assim. O primeiro foi extraído do ENEM de 2005:

Figura 8: História da Graúna, de Henfil.

Figura 9: Tira de Frank & Ernest, de Bob Thaves.

O ponto comum entre os dois textos é a precariedade em torno dos direitos do trabalhador, ativo ou já aposentado. Ambos seriam "pisoteados" pelos governantes. No caso da tira, a informação é

trabalhada por meio da metáfora da fábula da formiga e da cigarra, atualizada como sendo uma "fábula dos anos 90", como mostrado. A formiga trabalharia durante toda a vida e, quando chegasse ao fim, que se pode ler como sendo a aposentadoria, alguém pisaria nela. Esse alguém seriam os governantes, dado sugerido pela leitura intertextual com a história em quadrinhos de Graúna, que se inicia com a fala: "Toda hora somos pisoteados pelos governantes!!".

INTERTEXTUALIDADE

O conceito de intertextualidade, de forma bem geral, refere-se ao diálogo entre um texto e outro. Segundo Koch e Elias (2006, 2009), a intertextualidade pode se manifestar de forma explícita — quando há referência ao texto-fonte — ou implícita — quando as informações são recuperadas mais por conta dos conhecimentos prévios do leitor. Pode-se ler sobre o assunto em:

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.V., ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C., CAVALCANTE, M. M. [orgs.]. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. V., ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

A intertextualidade pode ocorrer em outros níveis, como no uso do estilo do desenho. Esta questão, de 2002, ilustra com precisão o caso:

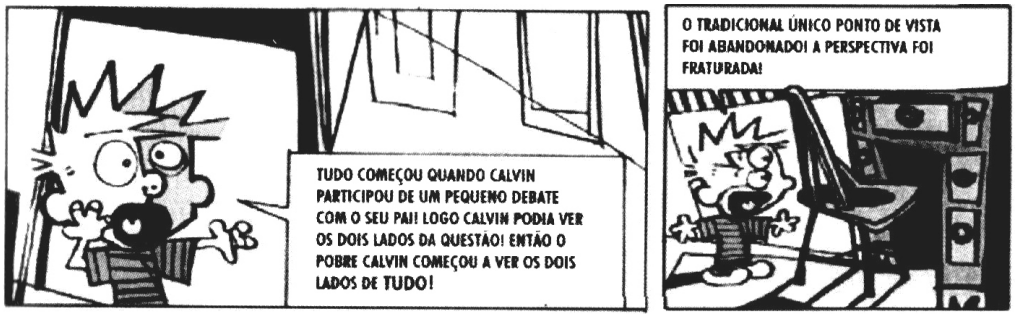


Figura 10: Tira de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson.

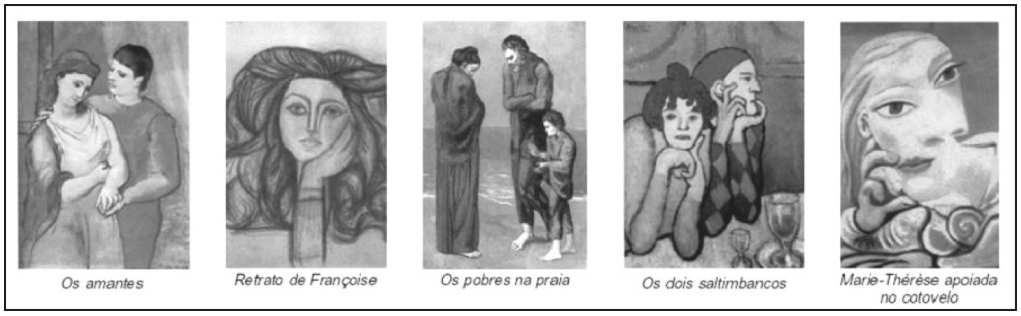


Figura 11: Sucessão de pinturas de Pablo Picasso.

O que se procurava abordar era a capacidade de o estudante perceber as semelhanças na arte da tira e entre alguma das telas de Picasso reproduzidas nas alternativas da questão. O traço mais geométrico era uma das características do Cubismo, movimento artístico que teve, em Pablo Picasso, um de seus principais representantes. A pintura que mais se aproximava desse recurso era a última, "Marie-Thérése apoiada no cotovelo". A relação intertextual se deu, vale reiterar, no nível do estilo do desenho adotado entre a tela e a tira de Calvin e Haroldo, que também adota figuras geométricas.

Os quadrinhos no ensino

Este capítulo procurou mostrar que o domínio da leitura de histórias em quadrinhos integra o conteúdo pedagógico dos estudantes do ensino médio. Buscou-se, com isso, estimular a compreensão de textos que envolvam diferentes modalidades, verbal escrita e visual, algo integrante dos diferentes gêneros dos quadrinhos. Percebeu-se que, para isso, o aluno deve estar familiarizado com a linguagem própria dos quadrinhos e, não menos importante, precisa trabalhar com uma série de outras informações inferidas durante o processo de leitura.

Há camadas de informações a serem processadas. As mais superficiais são as apresentadas no texto. As demais são sugeridas e compreendidas por meio de conhecimentos prévios e de mundo, atrelados ao contexto em que o texto é apresentado. Embora pareçam equivocadamente

simples, as histórias em quadrinhos condensam uma gama alta de informações a serem recuperadas no ato de leitura.

Nossa intenção neste capítulo foi exemplificar com casos que já circularam entre estudantes do ensino médio. Por isso, optamos pelo uso de questões do ENEM, prova que, a cada ano, tem conquistado maior importância no país. Além de ser aplicada especificamente a alunos que terminam o ensino básico, as questões do exame interferem, num segundo momento, no conteúdo trabalhado em todo o ensino médio. Não é equivocado o raciocínio de que, se o tema foi cobrado no ENEM, deveria, antes, ter sido trabalhado nas escolas e ser de amplo domínio dos discentes.

ATIVIDADES

Figura 12: Tira da série norte-americana Baby Blues, de Rick Kirkman e Jerry Scott.

A tira cômica integra uma coletânea da série norte-americana *Baby Blues,* da dupla Rick Kirkman e Jerry Scott. Essa, como tantas outras tiras e quadrinhos, pode servir de mote para práticas didáticas de diferentes ordens. O limite está nos objetivos de aprendizagem delineados pelo professor e pela escola na criatividade do docente e no repertório dele sobre os variados gêneros dos quadrinhos.

No caso específico de *Baby Blues*, as histórias mostram o dia a dia de um casal que enfrenta a difícil tarefa de serem pais de primeira viagem. Com base nessa contextualização prévia, pode-se trabalhar uma gama

ampla de informações geradas pela leitura. Algumas sugestões a serem trabalhadas com os alunos:

(1) Uma das características da tira cômica é trazer um final humorístico. Isso ocorre no caso de *Baby Blues.* Explique o desfecho, qual é o efeito cômico e exponha como você chegou a essa conclusão.

(2) Leia apenas a parte escrita, as palavras dentro dos balões. Depois, leia apenas as imagens e reflita: se vistas isoladamente, produziriam o mesmo efeito de sentido? Explique sua resposta.

(3) A narrativa das histórias em quadrinhos se pauta no corte entre os quadrinhos. Na tira em questão, há quatro quadros. Que informações ficam ocultas entre uma cena e outra? Outra pergunta: onde se passam as cenas vividas pelo casal? Justifique.

(4) O conteúdo dos balões dos dois personagens representa um modo de falar coloquial. Em que trechos isso é percebido? Suponha que a situação em que se encontrassem fosse num consultório médico, com o pediatra da criança. O casal falaria do mesmo jeito? Justifique.

---

[1] As provas do ENEM, de onde reproduzimos a maioria dos quadrinhos aqui analisados, de 1998 a 2010, estão disponíveis para download em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores>. Acesso em 23 mar. 2012.

[2] Prova elaborada em 2009 e disponibilizada no *site* do INEP por algum tempo (<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14041>).

Capítulo 6

O gênero grafite no ensino médio

Jaciara Josefa Gomes

Introdução

Tomar o texto como base para o ensino de língua parece ponto pacífico. Contudo, muitos textos parecem ainda ficar à margem da escola, enquanto outros, por questões históricas e da tradição do ensino de língua, são inseridos facilmente no espaço escolar, embora possam não ter relevância alguma na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No presente estudo, refletimos sobre a importância de levar para a sala de aula de língua portuguesa de ensino médio gêneros textuais que fazem parte da prática social de muitos jovens, sobretudo, daqueles que estudam no ensino público das regiões metropolitanas do país. Isso porque o gênero selecionado é produzido por muitos desses jovens: o **grafite**. Esse fato não impossibilita o trabalho com outros alunos, uma vez que, para um novo público, seria a oportunidade de não só vencer preconceitos na escola, mas também de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a lingua(gem) de gêneros "marginalizados".

Nossa proposta se justifica por uma prática pedagógica que concebe a língua como atividade sociointerativa e situada na qual se reúnem ações não apenas linguísticas, mas também cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997).

Faz-se necessário também repensar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Pensar os papéis de cada agente envolvido na gestão escolar nos leva ainda à construção de uma tolerância recíproca através de um diálogo cooperativo entre professor, alunos e demais atores da dinâmica da escola.

Ademais, em uma sociedade que se organiza basicamente em torno da escrita, é de fundamental importância que os cidadãos sejam proficientes nas habilidades de leitura e escrita. E, pelo menos, que além de reconhecerem os mais diversos gêneros, saibam não só utilizá-los (o que implica compreender e produzir), mas também analisá-los criticamente e valorizá-los. Dessa maneira, será possível que determinados sujeitos sejam incluídos no contexto social como agentes do processo, além de serem incluídos na escola que, assim, sairia da "zona de conforto" na qual opera há muito tempo, passando a considerar os conhecimentos desenvolvidos fora da escola, na vida urbana.

Língua portuguesa no ensino médio: algumas perspectivas históricas

Em uma sociedade de cultura grafocêntrica, não é de se estranhar a relevância do ensino de língua portuguesa, não só na melhoria da qualidade de ensino no país, mas também na formação cidadã, já que, no contexto do ensino médio, como bem explicitam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006: 17-18), espera-se o desenvolvimento de capacidades que permitam ao aluno:

(i) avançar em níveis mais complexos de estudos;

(ii) integrar-se ao mundo do trabalho;

(iii) atuar, com ética e responsabilidade, nas diferentes dimensões da prática social.

Parece-nos importante retomar alguns aspectos históricos da educação no Brasil, e mais precisamente especificar fatos mais relevantes nos

estudos da linguagem, ainda que de forma breve[1]. Assim, retomamos as pesquisas de Soares (1998) sobre as concepções de língua relacionadas a determinado momento da disciplina de português. De acordo com Soares (1998: 54), estudos sobre a educação no Brasil revelam que, por volta dos anos 1950, quem tinha acesso à educação era o grupo mais privilegiado. Esses alunos já chegavam às aulas de português com certo domínio do dialeto prestigiado — a *norma-padrão* — que a escola ensinava. Considerando o pouco conhecimento que se tem sobre o processo de avaliação e de aprendizagem do período e sabendo que as taxas de repetência eram bem menores, podemos pensar que os alunos apresentavam poucas dificuldades em relação à aprendizagem, até porque a escola operava com os saberes que os alunos já detinham[2]. Bezerra (2002) atenta para os conflitos surgidos com a mudança desse quadro, ou seja, com a chegada de outro público à escola e, junto com ele, a chegada de sua variedade linguística, desprestigiada.

Todavia, antes, ainda segundo Soares (1998), na época do Brasil Colônia, o ensino secundário consistia na aprendizagem da gramática latina, da retórica e da poética. Essa prática só veio a sofrer mudança, embora muito pequena (o ensino consistia, igualmente, no ensino do latim, na gramática do português), em 1759, com a Reforma Pombalina, que tornou obrigatório o ensino da língua portuguesa em Portugal, no Brasil e nas outras colônias portuguesas[3].

Soares (1998: 55) salienta que, mesmo quando a disciplina língua portuguesa foi criada através do ato político do Marquês de Pombal, "continuou a ser entendida como, basicamente, estudo da gramática e leitura, para compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros". Ainda com relação ao ensino secundário, os manuais escolares eram uma gramática e uma antologia, isso nos anos 1940. Já nos anos 1950 e 1960, fazem parte de um único livro. Quando texto e gramática passam a ser integrados, o texto é usado como pano de fundo para o ensino da gramática. A esse período, correspondia uma noção de língua como sistema.

Já nos anos 1960, a chamada "democratização" da escola se afirma. Ressalta Bezerra (2010: 42) que, por pressão das classes populares, a escola abre as portas para os alunos das demais camadas. Então, os

filhos da população mais carente chegam à escola e, com eles, sua variedade linguística. Além disso, lembra Soares (1998: 56): "O regime militar autoritário que nos anos 1960 foi implantado no país buscava o desenvolvimento do capitalismo, mediante a expansão industrial, e a proposta educacional foi a de atribuir à escola o papel de fornecer recursos humanos para a expansão…".

Esse aspecto confere ao ensino de língua um sentido instrumental e utilitário. A concepção de linguagem vigente, nesse período de ditadura militar, é a de língua como instrumento de comunicação. Isso porque a concepção anterior começa a ser revista, começa a ter sua utilidade questionada com a mudança do público atendido pela escola. Bunzen (2006) também lembra que tais mudanças resultaram da alteração dos objetivos de ensino, promovida pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n. 5.692/71.

Em seguida, a redemocratização do país, ocorrida na segunda metade dos anos 1980, e as novas perspectivas teóricas nas ciências linguísticas (na sociolinguística, na psicolinguística, na linguística textual, na pragmática e na análise do discurso) pedem mudanças. Tem-se, assim, a instauração de um quadro que favorece o florescimento de uma nova concepção de linguagem que toma a língua não apenas como comunicação, mas também como enunciação e discurso. Nesse contexto, são considerados os usuários da língua, o contexto de produção e as condições sócio-históricas de sua utilização. Bunzen (2011) ressalta a relevância da reflexão crítica (fomentada pelos pesquisadores universitários) acerca das práticas escolares anteriores, para as mudanças que começavam a ser promovidas no ensino de língua materna.

Pesquisas na área da linguística textual, uma das áreas que atentam para a importância de tomar o texto em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, passam a contribuir para as mudanças no campo do ensino de português. Nesse domínio, o texto é concebido a partir de um processo complexo de interação e construção social tanto de conhecimento como de linguagem. Daí ser relevante conceber a lingua(gem) com uma atividade sociointeracional e o texto como uma ação comunicativa, uma ação de linguagem em que se unem ações linguísticas, sociais e cognitivas (Beaugrande, 1997).

Torna-se evidente a urgência de tornar o texto mais presente na aula de língua. Não um trabalho com o texto como pano de fundo para explorar questões gramaticais. Trata-se, na verdade, de superar o trabalho do texto como pretexto (Geraldi, 2002) e de ter o texto como uma ação de linguagem que se materializa em gêneros (Marcuschi, 2008).

Antes de refletir sobre a inserção do **grafite** no ensino de português, tentamos apresentar, de forma panorâmica, as mudanças no ensino de língua portuguesa (LP), a partir de um olhar sobre os três momentos discutidos aqui. Para tanto, expomos, a seguir, as concepções de língua, texto, aluno e professor. É preciso não perder de vista que tais concepções se sobrepõem no contexto da sala de aula, ou seja, elas se integram na realidade do ensino. As categorias apresentadas no quadro 1 servem apenas como parâmetro de análise, não representando a contraparte exata na realidade empírica, uma vez que não são "puras". Logo, nem existe um aluno completamente passivo na sua aprendizagem, nem há um professor que seja sempre apenas o mediador, sem procurar, em nenhum momento, "transmitir" o seu saber. Vejamos:

Perspectivas para o ensino de LP			
	Concebendo-se a língua como sistema, centrada no código, tem-se:	Concebendo-se a língua como instrumento de comunicação, tem-se:	Concebendo-se a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva em que se unem elementos linguísticos e não linguísticos, tem-se:
Texto	O texto como produto, como uma unidade "qualquer" portadora de sentido.	O texto é resultado da capacidade criativa do aprendiz e de sua competência em utilizar a	O texto deixa de ser uma produção ideal para assumir uma dimensão real no mundo. Ganha

		língua observando os elementos da comunicação.	materialidade nos gêneros.
Aluno	O aluno como sujeito passivo que nada sabe.	Ainda não se considera o conhecimento do aluno, adquirido fora da escola.	O aluno passa a ser um sujeito ativo que tem não só o que dizer, mas para quem dizer e como fazê-lo.
Professor	O professor é visto como senhor do conhecimento, responsável por transmiti-lo ao aluno.	O professor tem o papel de instrumentalizar o aluno para usar a língua de forma mecânica.	Já o professor sai da condição de "dono do saber" para mediar a relação entre o aluno e o conhecimento.

Quadro 1: Perspectivas do ensino de LP: concepções de língua, texto, aluno e professor.

Com essas mudanças no ensino de LP, a escola, agência de letramento (Kleiman, 1995) por natureza, vista de uma perspectiva ideológica, permite, entre outras coisas, que se reconheçam os saberes que o aluno já possui. Já o ensino, nesse novo contexto, favorece a compreensão de que agimos socialmente por meio da linguagem e, mais especificamente, por meio de gêneros textuais. É nessa terceira perspectiva que passamos a tecer nossas considerações.

O gênero grafite como ação social

É sabido que o estudo de gêneros não é recente e que remonta a Platão (poética) e a Aristóteles (retórica). Entretanto, muitas são as perspectivas

teóricas de estudo de gênero atuais (sócio-histórica, socioconstrutivista, sociocognitiva e sociorretórica, para citarmos algumas)[4]. Neste estudo, tomamos o gênero tanto como uma ação social, cognitiva, como também exercendo uma função social, organizando o cotidiano. Nossa proposta está situada, portanto, numa orientação sociorretórica.

Para entender a categoria 'gênero' em seu funcionamento, recorremos aos estudos de natureza sociorretórica desenvolvidos por Bazerman (2006a) e que ressaltam o funcionamento do gênero a partir da noção de fato social, ou seja, o que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade termina por orientar sua ação. Nessa perspectiva, são relevantes também as pesquisas de Miller (2012) que atenta para a estabilidade e a recorrência de ação social em textos situados em comunidades de práticas e em domínios discursivos específicos.

Os gêneros, enquanto entidades dinâmicas, variam em termos de complexidade. Ademais, servem de guia para os interlocutores e permitem compreender as ações retóricas. Como o funcionamento da língua no dia a dia é um processo de interação social, o gênero corresponde a uma ação linguística praticada de forma recorrente em situações típicas marcadas por determinado evento. Este, por sua vez, corresponde a um conjunto de ações.

É através de gêneros que nos inserimos na sociedade, que agimos e exercemos o controle social do dia a dia. É porque o gênero faz parte de práticas sociais e discursivas que seu trabalho em sala de aula pressupõe respeito à diversidade cultural. Até porque a linguagem é uma forma de ação e inserção social e cultural.

Embora Bronckart (2007) conceba gênero de forma distinta de Bazerman, é pertinente retomar seus estudos porque, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, ele entende a apropriação dos gêneros como um mecanismo fundamental não apenas de socialização, como também de inserção prática em atividades comunicativas, aproximando-se das ideias de Bazerman (2006a).

Sendo assim, a utilização do gênero *grafite* na sala de aula surge[5] como uma proposta adequada não só para superar preconceitos, a partir da inserção de outros discursos na prática comunicativa escolarizada, como

também para valorizar o diferente e, a partir dele, promover a ampliação de outros discursos.

O gênero textual *grafite* é "irmão" da *pichação*, muito embora essa seja uma prática ilegal, não autorizada. Ambos parecem rememorar os primeiros passos humanos rumo à invenção da escrita, ou seja, a descoberta dos pictogramas que ilustravam as paredes das cavernas[6]. O *grafite* se caracteriza, esteticamente, pelo uso de ícones, símbolos e signos. Trata-se de *desenhos urbanos,* previamente autorizados, feitos com o auxílio de *spray.* É um gênero textual que tem como suporte[7] telas, muros, fachadas, monumentos públicos, pontes, camisetas, viadutos, edifícios etc. Trata-se, na verdade, de um texto multissemiótico de técnicas e estilos diversos que tem por objetivo "interferir na paisagem urbana" (Souza, 2011: 76).

Lembrando que todo gênero textual tem forma, conteúdo, estilo e função, o grafite tem como marca a expressividade exacerbada, revelada através de signos ideológicos contundentes. Sua função social é a de denúncia, além de ser a expressão artística de manifestação de uma cultura de massa, convencionalmente chamada *cultura hip-hop*[8], que possui uma linguagem própria. Vejamos o exemplo a seguir, que denuncia o racismo e a violência policial e clama por paz:

© Jaciara Gomes (acervo pessoal).

Figura 1: Grafite realizado em parede de escola pública em Recife (PE), 2002.

A cultura *hip-hop* é uma forma autêntica de manifestação cultural das periferias dos grandes centros urbanos. Por sua vez, o *grafite* é apenas uma parte do diversificado leque de expressões culturais do movimento *hip-hop* (composto ainda pela música mixada pelos DJs; pelos poemas, falados, declamados pelo MC; pela dança, o *break*). O movimento ganhou visibilidade e projeção nos guetos dos bairros pobres dos Estados Unidos, em lugares habitados predominantemente por afro-americanos, mas também com uma grande parcela de imigrantes da América Latina, que não consegue um lugar ao sol na *"terra das oportunidades e da democracia"*.

PARA SABER MAIS

Sugerimos a leitura do livro *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música e dança:* hip-hop, de Ana Lúcia Silva Souza, publicado pela Parábola Editorial em 2011, e *de Abalando os anos 90: funk e hip-*

*hop: globalização, violência e estilo cultural,** de Micael Herschmann (org.), publicado pela Rocco, em 1997.

No Brasil, o **grafite** também faz parte do cotidiano e da paisagem urbana de nossas metrópoles. É o texto que dá voz a jovens suburbanos e marginalizados. Esse aspecto aproxima, por exemplo, Brasil e Estados Unidos, mostrando que a opressão, a falta de oportunidade na América, no Brasil ou em qualquer outra parte do globo se reveste de aspectos muito semelhantes.

Dessa maneira, a *grafitagem* se apresenta como resultado da própria dinâmica sociocultural. É essa dinamicidade que gera não só diversos modos de interpretar o mundo, mas também de expressá-lo e vivenciá-lo. A escola, enquanto instrumento crítico da sociedade a que serve, deve estar atenta a essas formas de expressão. Esses textos, *desenhos urbanos,* revelam a denúncia de uma crise de visão de mundo. Seus autores, muitas vezes jovens estudantes de escola pública, retratam nos muros, nos monumentos e nas camisetas a "incapacidade de organização social do poder público que não consegue mais atender às necessidades espirituais, biológicas, econômicas, sociais e culturais dos sujeitos — atores sociais" (Garcez, 2000: 154). Enfatizamos que os jovens autores não apenas retratam o mundo, mas o constroem e nele se constituem enquanto sujeitos. Isso revela ainda o protagonismo juvenil, já que tais sujeitos ocupam posição central na produção, veiculação, consumo e ensino[9] do gênero em questão.

É interessante atentar ainda para o aspecto da multimodalidade nesse gênero que, mesmo não utilizando a linguagem verbal, unida à pictórica, vai apresentar múltiplas linguagens, percebidas no peso visual concedido ao tamanho, cor, preenchimento e forma das figuras (das personagens) e das letras. Tais traços são constituintes do gênero e exercem função retórica na construção de sentidos. Cada elemento deve ser observado e analisado como constituinte do gênero e relevante para sua compreensão. Imagem e palavra mantêm uma relação integrada, como vimos no grafite 1.

No segundo exemplo, a palavra se sobressai e isso se dá porque é necessário defender o movimento, defender a arte do grafite, ainda muito

"criminalizada". No texto, o grafiteiro deixa clara, explicita a necessidade de superar os preconceitos e, assim, poder cumprir suas funções sociais (as funções do grafite) que são "fazer arte, embelezar a cidade e abrir os olhos da comunidade", todas expostas em uma mesma escala argumentativa (Ducrot, 1987), para não restar dúvidas sobre a importância e o lugar de cada uma na arte do grafite. Assim, o discurso constitui uma imagem do jovem não como problema, mas como sujeito agente na busca de soluções para os problemas de nossa sociedade. Dessa forma, voltamos a defender a necessidade de o jovem ter espaço para expor sua arte, para ser protagonista social na comunidade.

© Jaciara Gomes (acervo pessoal).

Figura 2: Grafite realizado em muro de residência localizada no bairro da Várzea, Recife (PE), 2006.

Em ambos os casos (figuras 1 e 2), temos textos multimodais que integram os elementos verbal e pictórico. Também os dois textos trazem mensagens que reclamam para o grafite o *status* de arte, uma arte urbana, livre de amarras estéticas. Nesses textos, já se apresentam muitos elementos que podem ser explorados na aula de língua portuguesa. Além das temáticas diversificadas (direitos do cidadão, política, liberdade de expressão, construção de identidades, violência policial), podem-se

explorar ainda a variação linguística, os processos de formação de palavras, a intertextualidade, a polissemia e a modalização, entre outros tópicos de análise linguística.

É pertinente lembrar a importância de uma abordagem na perspectiva da nova retórica (a investigação das relações sociais envolvidas no texto, função, ação social enquanto prática de linguagem), assim como de um trabalho com a forma. A análise linguística pode ser abordada a partir das amostras extraídas do texto. A investigação do vocabulário usado, por exemplo, permite não apenas acessar a informação, mas principalmente revelar a posição tomada pelo autor em relação ao próprio caráter do texto (Duranti, 2000).

Podem-se trabalhar as interfaces das modalidades *oral* e *escrita* da língua com a meta de criar campos comparativos das variedades usadas pelos grupos identificados com o universo social do *grafite* e *gêneros relacionados*. Pode-se, ainda, refletir sobre a relação que o **grafite** mantém com outros textos — seja pelo *suporte* ou *meio* (a propaganda veiculada em muros e *outdoors*, os anúncios luminosos e as placas publicitárias ou não, a pichação que figura nos muros, fachadas e monumentos da cidade); seja pela *função social* do gênero (a pichação, *o rap*, os artigos de opinião e os textos literários de temática social) — e explorar diferentes domínios discursivos, suas especificidades e as implicações das relações estabelecidas entre os interlocutores.

Um trabalho dessa natureza propicia aulas em que se abordem também as manifestações orais dos alunos, ampliando a dimensão dialógica da linguagem em um exercício de valorização do educando. É sobre o lugar desse gênero na sala de aula que refletiremos no tópico seguinte. A ideia é que, ao trazer um texto que faz parte do cotidiano de muitos alunos, sobretudo os da rede pública de ensino, possamos promover tanto uma maior integração desses, como também o favorecimento da valorização e do reconhecimento deles enquanto agentes sociais com papel protagonista.

A vida do grafite na sala de aula

A construção efetiva do conhecimento em ambiente escolar exige que a relação entre professor e aluno se dê de maneira respeitosa, principalmente se um conhece, compreende e respeita o mundo do outro. O gênero, enquanto modelador da atividade educacional, exige do professor a disponibilidade para compreender que, para ele pode ser fácil, sendo muitas vezes até esperado, aceitar as diferenças, o que é quase sempre complicado para os alunos (Bazerman, 2006b). Assim, o trabalho escolar com a *grafitagem*, forma de expressão da juventude suburbana, pode ajudar a promover a aceitação do mundo do aluno em um novo mundo, o escolar. Decorre daí que levá-la para a sala de aula pode servir para o professor ativar o dinamismo das interações em sala de aula, como também do tipo de leitura realizado e possibilitar ao aluno revelar os recursos que traz consigo. É essa expressividade social que se tornou característica marcante desse gênero. Uma arte que se vale da produção de uma linguagem reveladora e construtora da realidade de comunidades urbanas onde a escola (hegemonicamente, a escola pública e gratuita) se faz presente.

O grafite se apresenta como um texto capaz de favorecer a interação entre a escola e a comunidade. É um texto legitimado do ponto de vista do jovem, pois os modos como é produzido e como circula são engendrados por essa população juvenil. Assim, uma vez explorado em uma proposta didática, tende a se constituir como ferramenta de promoção do objetivo maior da escola, que é a formação cidadã. Nessa direção, ajuda a desconstruir a imagem negativa associada aos cidadãos que produzem tais textos, uma vez que esses autores, quase sempre, são desqualificados enquanto interlocutores de uma cultura, também não legitimada socialmente. Para ilustrar nossa discussão, apresento um grafite mais antigo (figura 3).

Ao ser inserido nas aulas de língua materna das escolas públicas, espaços que atendem prioritariamente à porção da sociedade que sofre mais profundamente todas as ausências do Estado (nos âmbitos de educação, saúde e segurança) — "não ter acesso a nada" —, o grafite favorece a produção de conhecimento numa perspectiva intercultural, até porque muitos desses exemplos estão em muros de escolas públicas. Contudo, ainda que tivesse sido veiculado em outros espaços, também assumiria grande relevância, dado seu caráter de denúncia social. Seu

uso na língua, entendida como atividade social e interativa, se justifica também por favorecer o cultivo de linguagens que sejam "meio de preservação da identidade de grupos sociais menos institucionalizados" (Brasil, 1999: 21).

© Jaciara Gomes (acervo pessoal).

Figura 3: Grafite realizado em muro de escola pública em Recife (PE), 2002 (plano geral e detalhe).

Ademais, tais textos favorecem a abordagem de conteúdos transversais, já que exploram temas como ética, pluralidade cultural, sexualidade, consumo de drogas relacionado a políticas de saúde pública e à violência urbana, seja na modalidade verbal ou não verbal da língua.

Kleiman e Moraes (2002) propõem uma abordagem temática e interdisciplinar da leitura, salientando que a abordagem temática é importante tanto para a promoção da leitura como para a inserção do aluno na realidade social em que vivemos. Um trabalho dessa natureza

permite o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma vez que quem não domina algumas práticas de uso da escrita fica à margem da sociedade atual, fortemente regulada pela escrita. O gênero textual grafite pode ser riquíssimo em projetos interdisciplinares promotores de uma aprendizagem efetiva, inovadora e ampla, na medida em que articule diversas disciplinas.

É fundamental buscar a superação do fracasso do ensino atual, revelado na aversão à leitura, resultante, entre outras causas, do ensino fragmentado e do trabalho alienante e alienado do professor (Kleiman, Morais, 2002). A participação dos alunos na seleção dos textos e das temáticas e a exigência de que eles sejam *relevantes* para a aprendizagem são outros aspectos positivos, pois pressupõem que os alunos se reconheçam nas atividades e as realizem com prazer. Observemos a valorização do mundo do aluno a partir de um grafite que evidencia a autoestima do grafiteiro. Ele parece reclamar para si, ainda que de forma indireta, outro lugar social. A categoria "Preto A", apresentada logo abaixo, sugere a existência de outros "pretos" que não são "tipo A"; provavelmente, aqueles que não se valorizam, que negam a raça…

© Jaciara Gomes (acervo pessoal).

Figura 4: Grafite realizado em muro de escola pública em Recife (PE), 2006.

Os aspectos linguísticos e não linguísticos do texto são ressaltados no **grafite** e auxiliam o trabalho de leitura e escrita na escola, de modo bastante eficaz. Atualmente, a utilização da linguagem nas modalidades verbal e visual é bastante recorrente, haja vista a especificidade das diversas mídias que exploram tais recursos para exercer diversos atos: informar, apelar e argumentar, entre outros. Essa característica faz com que o gênero cumpra, de modo mais persuasivo, as diversas funções a que sua linguagem se propõe.

O gênero textual, enquanto lugar familiar "para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis", se estabelece como um modo de ser, como uma forma de vida (Bazerman, 2006b: 23). No caso do grafite, a dinâmica cultural e social dos grafiteiros e de suas comunidades se expressa no gênero.

Cada produção escrita possui suas especificidades, de maneira que não é possível inserir diferentes textos na sala de aula da mesma forma. É necessário estudar as relações sociais estabelecidas por todo texto. Partir do que o aluno já traz consigo, sobretudo, no âmbito da escola pública, onde muitos jovens são grafiteiros ou convivem com eles em suas comunidades, valoriza seus saberes e permite introduzi-lo em novos domínios discursivos.

É importante lembrar que a funcionalidade do gênero textual na sala de aula está intimamente relacionada a uma negociação entre as instituições, o professor e o aluno, como bem argumenta Bazerman (2006b). Motivar os alunos para o trabalho de leitura com um gênero de texto cumpre a função social de expressar uma posição crítica sobre problemas sociais relevantes. Essa orientação cidadã é central em propostas desse tipo.

Considerações finais

Por entendermos a escola como *"formadora de cidadãos"*, como prescrevem os PCNEM (Brasil, 1999), consideramos o gênero grafite como um importante instrumento para o desenvolvimento da cidadania

dos educandos, bem como para a valorização desses estudantes e, consequentemente, para sua inserção no discurso escolarizado, que deve ser ampliado. O grafite apresenta uma riqueza de conteúdos temáticos e de recursos expressivos da lingua(gem) a ser explorada. Seus conteúdos possibilitam tanto o trabalho em língua portuguesa, quanto em outras áreas do conhecimento (história, geografia, literatura, sociologia, filosofia).

Todavia, inserir esse texto em sala de aula não é uma tarefa simples: sua utilização não pode ser generalizada a todo e qualquer grupo de alunos, sobretudo, por representar uma inovação, exigindo uma negociação para que se possa sair do estudo restrito de textos clássicos, reconhecidamente legítimos, no espaço escolar, e deixar de ocultar outras vozes. Para subverter os cânones, um trabalho dessa natureza exige ainda que as pessoas envolvidas no processo educacional se posicionem de forma positiva quanto às mudanças e acreditem na transformação social, construída no respeito e na valorização do outro, do diferente, ou até do igual, que, por ser tão semelhante, pode vir a ser rejeitado.

Isso implica adotar certas concepções teóricas e metodológicas, especialmente no que tange a aspectos da linguagem e do ensino. A perspectiva da nova retórica parece atender melhor a um trabalho textual que contemple não só a forma, mas, principalmente, as relações sociais envolvidas no processo de produção e consumo dos textos. É possível, a partir dessa vertente teórica, tratar a gênese do texto em virtude de certas necessidades sociais, da estabilização da ação ideológica e social, bem como enfocar a ação dos gêneros em práticas sociais situadas. Isso atende, com o gênero *grafite,* se não a todos os exemplares desse texto, a aspectos fundamentais para o entendimento da complexidade que os processos de comunicação — cada vez mais multimodais e rompendo fronteiras — representam, suas implicações sociais, políticas e ideológicas. Assim, como bem argumenta Duranti (2000), a linguagem pode ser entendida como o próprio pano de fundo e o cenário que constitui o mundo, e o grafite como um exemplar dessa realidade.

ATIVIDADES

(1) Considerando a discussão desenvolvida neste capítulo, bem como a importância de inserir gêneros mais diversos na aula de língua portuguesa, já que estes ampliam as possibilidades de explorar não apenas forma e função, como também aspectos multimodais relevantes na construção de sentidos, cite outros gêneros que possibilitem abordagens nesta perspectiva. Em seguida, selecione um desses gêneros e levante possibilidades de abordagem dos eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística e visual (ou verbo-visual). Você pode aprofundar a sua reflexão analisando o potencial dos grafites no ensino de língua materna, quanto aos aspectos linguísticos e multimodais.

(2) Pensando no público atendido por sua escola e considerando a importância de integrar os contextos sociais e escolar, aponte argumentos que explicitem a relevância de inserir gêneros não canônicos na aula de língua portuguesa. Se achar pertinente, use como exemplo o grafite.

---

[1] Essa brevidade no tratamento do tema termina por evidenciar saltos temporais e ocultar detalhes, revelando seu caráter limitado. Logo, para maior aprofundamento, é recomendável recorrer às pesquisas de Soares (1998), Bezerra (2002) e, principalmente, Bunzen (2011), por apresentarem uma reflexão bem circunstanciada sobre o surgimento e o desenvolvimento da disciplina língua portuguesa.

[2] Aqui nos referimos à questão de o ensino de língua materna estar centrado no reconhecimento e análise da variedade (padrão) que os alunos já dominavam devido às práticas sociais dos grupos em que estavam inseridos.

[3] Para muitos estudiosos, esse ato político é o responsável pelo que Bunzen (2011) denominou "fabricação da disciplina escolar 'português'".

[4] Ver Freedman e Medway (1994), que situam os estudos de gênero e, de forma bem pontual, apresentam os antecedentes e as perspectivas futuras para o desenvolvimento desse amplo campo de investigação, tanto teórica quanto criticamente.

[5] Estamos nos referindo a uma inserção do grafite como texto a ser trabalhado em sala de aula regular, aula de português, e não apenas, como já vem sendo feito por algumas instituições de ensino, em oficinas ou em aulas de artes, para aproximar a escola da comunidade, como bem lembra Souza (2011).

[6] Compartilho com Severino Feliciano muitas das ideias aqui apresentadas. Aproveito para estender meus agradecimentos a Ana Karine Holanda, Irma Maranhão, Luzia Conde, Wellinghton Olímpio, também colegas do curso de graduação em Letras da

UFPE (2002), por terem desenvolvido comigo a oficina pedagógica “Grafite na escola?!”, orientada por Márcia Mendonça. A eles devo meu primeiro contato, enquanto pesquisadora, com o gênero e, consequentemente, o amadurecimento desse estudo a partir de discussões levantadas na época.

[7] A ideia de suporte é retomada aqui a partir do que postula Marcuschi (2008) como o lugar de circulação do texto.

[8] De acordo com Souza (2011), o movimento *hip-hop* incorpora, de forma mais explícita, marcas de luta e resistência após 1990.

[9] Incluímos aqui a dimensão do ensino porque são os próprios grafiteiros os responsáveis por passar adiante a técnica dessa arte urbana normalmente como instrutores em oficinas de grafite.

Capítulo 7

Documentário no ensino médio

Cristina Teixeira Vieira de Melo

Introdução

Nas últimas duas décadas, é notável o aumento da produção nacional do cinema documentário. Os festivais comprovam esse crescimento. Paralelamente, também se constata uma ampliação da bibliografia referente ao assunto assinada por pesquisadores brasileiros.

É TUDO VERDADE

Fundado em 1996, o É *Tudo Verdade* — Festival Internacional de Documentários — é o principal evento dedicado à difusão do cinema documental na América Latina. Com entrada gratuita, apresenta anualmente os principais documentários do Brasil e do mundo. Em sua 1ª edição, ainda sem seu caráter de mostra competitiva, 29 documentários foram convidados a participar do evento; em 2011, na sua 16ª edição, foram 92 trabalhos de 29 países. Inicialmente, realizado apenas no Rio de Janeiro, já na 2ª edição passou a acontecer simultaneamente no Rio e em São Paulo. Em 2011, Brasília e Recife receberam uma versão resumida do festival. As informações oficiais sobre todas as edições podem ser encontradas em: <http://www.itsalltrue.com.br/2011/home.asp?lng=>.

PARA SABER MAIS

O documentário

LABAKI, A. *É tudo verdade, reflexões sobre a cultura do documentário*. São Paulo: Francis, 2005; *Introdução ao documentário brasileiro*. São Paulo: Francis, 2006; *É tudo cinema*. São Paulo: IMESP, 2010.

LABAKI, A., MORÃO, M. D. *O cinema do real*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

LINS, C. *O documentário de Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004; *Filmar o real*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

Ramos, F. P. *Mas afinal… o que é mesmo documentário?* São Paulo: SENAC, 2008.

MIGLIORIN, C. *Ensaios no real: o documentário brasileiro hoje.* Rio de Janeiro: Azougue, 2010.

TEIXEIRA, F. E. *Documentário no Brasil: tradição e transformação.* São Paulo: Summus, 2004.

Teixeira, J. J., FREIRE, M. *Descrever o visível: cinema e documentário e antropologia fílmica.* São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

PUCCINI, S. *Roteiro de documentário: da pré-produção à pós-produção.* Campinas: Papirus, 2009.

DA-RIN, S. *Espelho partido: tradição e transformação do documentário.* Rio de Janeiro: Azougue, 2001.

No entanto, no geral, tais títulos se dirigem bem mais ao estudante e pesquisador universitário do que à escola de ensino médio ou fundamental. Permanece, portanto, uma lacuna nesse eixo.

Para Ivana Bentes,

> a produção audiovisual, o documentário em particular, encontra na escola, no ensino médio, nas universidades e na educação não formal como um lugar privilegiado de renovação do modelo disciplinar dos currículos atuais, trazendo a possibilidade de propostas e experiências inovadoras, novas metodologias, processos e linguagens (2008: 41).

Segundo ela, o audiovisual é o campo preferencial de trabalho das escolas "livres", dos projetos de educação para a mídia e pela mídia e do trabalho de produção audiovisual vindo das periferias, com ressonâncias nas políticas públicas audiovisuais. Bentes destaca não só a importância de o estudante discutir, a partir do audiovisual, seu território, a cidade, o

bairro, a escola, produzindo conhecimento sobre os outros e sobre si, mas também de conhecer os diferentes procedimentos de linguagem do cinema, aprimorando o olhar, a fim de realizar uma leitura mais rica dos materiais audiovisuais. Para a autora, a entrada da produção audiovisual na formação do ensino médio se torna decisiva para não se cair num paternalismo em que aos "pobres" se endereçam apenas a cultura e as estéticas de massa, excluindo as linguagens mais sofisticadas, normalmente franqueadas (seja para dominá-las ou criticá-las) aos outros grupos sociais.

Neste capítulo, na esteira do que propõe Bentes, buscamos despertar o olhar do professor — e do estudante — para certos modos de enunciação típicos do documentário, a fim de que, ao analisar um exemplar qualquer desse gênero textual, ele possa ir além de uma análise puramente temática (violência, sexo, meio ambiente etc.), conseguindo trazer para o centro do debate questões de linguagem. Deve ficar claro que o foco do artigo é a leitura/análise de documentários, e não sua produção[1]. Antes de falar sobre as estratégias de enunciação no documentário, comentaremos brevemente algumas abordagens teóricas da enunciação na linguística, mais especificamente as noções de "heterogeneidade discursiva" (Authier-Revuz, 1990) e "subjetividade mostrada" (Possenti, 2008).

Sobre enunciação

O conceito de "enunciação" varia de acordo com as abordagens teóricas (pragmática, análise da conversação, análise do discurso, teoria da enunciação, semiótica discursiva etc.) e com os autores (Bakhtin, Benveniste, Ducrot, Maingueneau, Authier-Revuz, Fiorin, Possenti, Brait etc.) que se debruçam sobre a questão. O que todos têm em comum é o fato de levarem em consideração a língua não apenas como um sistema formal, mas como interação que se realiza entre os sujeitos em um contexto sócio-histórico específico.

Os estudos enunciativos consideram que os significados são ativamente elaborados nas práticas sociais, ou seja, na relação com um conjunto de características não explicitamente disponíveis na superfície dos textos. Isso significa que um estudo gramatical centrado tão somente na explicação dos fatos da língua, à revelia de uma situação de interação, ainda que baseado em textos, acaba deixando de lado questões essenciais que atuam na construção dos sentidos. Tomemos o exemplo abaixo:

> **Coragem**
> […] Durante a ocupação de Paris, um oficial alemão foi visitar Picasso no seu estúdio. Viu uma reprodução de Guernica na parede e comentou, apontando para o quadro:
>
> — Foi o senhor que fez isso, não foi?
> E Picasso respondeu:
> — Não, foram os senhores.
> Não sei se a história é verdadeira, mas é perfeita. E se adapta a várias ocasiões.
> (Luís Fernando Veríssimo, 1984: 155).

O efeito humorístico que o texto acima pode causar no leitor está em perceber a ambiguidade do termo "isso" na proposição "*Foi o senhor que fez isso, não foi?*". Justamente essa percepção tornou possível à personagem Picasso negar a autoria de Guernica, pois, em vez de interpretar o enunciado "*Foi o senhor que fez isso, não foi?"* como paráfrase de *"Foi o senhor que fez o quadro?"*, interpretação preferida (o oficial chega, inclusive a apontar para o quadro); Picasso (provavelmente de propósito) o interpretou como *"Foi o senhor que fez a guerra, não foi?"*, o que mostra que não é uma verdade absoluta que os elementos dêiticos tenham garantia de referencialidade não ambígua, mesmo em contexto. Acreditar no contrário é crer que o contexto e/ou o cotexto[2] apenas eliminam ambiguidades, não fornecendo jamais matéria-prima para alguma outra atitude ou estratégia interpretativa. O que seria crer que os textos e os contextos são imunes à ambiguidade.

DÊITICOS: O QUE SÃO?

Dêiticos são elementos linguísticos que indicam o lugar (*aqui*) ou o tempo (*agora*) ou os participantes (*eu/tu*) de uma situação enunciativa.

São dêiticos: os pronomes pessoais; os advérbios de tempo (*agora, hoje, amanhã* etc.); os demonstrativos (*aqui, lá, este, esse, aquele* etc.). Os dêiticos só podem ser entendidos quando explicitados dentro de uma situação comunicativa. Por exemplo, no enunciado: *"Eu não me sinto bem hoje."*, tanto a referência do pronome 'eu' como a do advérbio 'hoje' devem ser buscadas no contexto. O termo "dêixis'" significa "citação, demonstração, prova, exposição".

Na interpretação do texto humorístico acima, além do funcionamento da dêixis, outros saberes precisam ser trazidos para o debate, de modo que a leitura do texto avance para o campo da referenciação e estabeleça uma relação de sentidos com uma realidade sócio-histórica específica. Constata-se, ao mesmo tempo, "a necessidade e insuficiência da linguagem na produção do conhecimento, o que mobiliza a interação para o centro da observação" (Marcuschi, 2007: 64). Se para rir do texto acima basta que o jogo com a dêixis seja compreendido, para se perceber o discurso que ele veicula — um discurso contra as guerras, contra a violência — é preciso ir ainda mais além, incluindo no debate referências ao mundo social e cultural.

Dentro do campo da enunciação, trabalharemos especialmente com as noções de "heterogeneidade discursiva" (Authier-Revuz, 1990[3]) e "subjetividade mostrada" (Possenti, 2008), transportando-as para o campo do documentário. É sobre estas noções que falaremos agora.

Heterogeneidade discursiva e subjetividade mostrada

A ideia de heterogeneidade discursiva diz respeito à presença do outro no discurso do sujeito. Ou seja, postula-se que é sempre possível encontrar no discurso de um sujeito outros discursos ou outros sujeitos que falam por trás daquele que toma a palavra. O exemplo dos provérbios é o mais clássico, pois são, desde sempre, enunciados por uma espécie de sujeito universal, ou seja, ninguém se pode dizer autor de um provérbio. Mesmo quando não se consegue detectar formalmente a

presença do outro na superfície discursiva, diz-se que há pelo menos uma presença constitutiva do outro, já que teoricamente reivindica-se que todos os discursos são históricos. O discurso nunca é originário de um eu, mas de outro discurso.

Em oposição a uma fase em que o sujeito da linguagem era considerado dono do seu dizer, nos estudos linguísticos atuais o papel do outro é considerado crucial para o funcionamento da linguagem.

PARA SABER MAIS

Discurso e ensino

São inúmeros os trabalhos que abordam a questão do discurso. No campo do ensino, podemos destacar: CARDOSO, S. *Discurso e ensino.* Belo Horizonte: Autêntica, FALE, 1999. GERALDI, J. W. *Portos de passagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Incomodado com a direção que alguns estudos sobre a heterogeneidade discursiva estavam tomando quando, no movimento de dar relevo ao discurso do outro, provocava um apagamento do eu, Possenti analisa textos sobre os quais a inscrição da subjetividade é evidente. Com base em exemplos, o autor argumenta:

> A presença do outro não é suficiente para apagar a do eu, é apenas suficiente para mostrar que o eu não está só (Possenti, 2008: 64-65).
> A própria ideia de heterogeneidade se constitui pela afirmação do outro num lugar que antes não lhe era previsto. Ora, é má lógica pensar que, então, torna-se obrigatório deixar ao outro todo o lugar e todos os papéis. Voltaríamos à simplificação de antes, apenas invertida (Possenti, 2008: 72).

Como exemplo do efeito da intervenção do eu no discurso do outro, o autor cita a produção de humor através da alteração da estrutura e do

sentido de um provérbio, como em: “Quando um não quer, o outro vira pro outro lado e dorme”. Neste caso, a estratégia consiste em colocar-se no lugar de um locutor que dá voz a determinado enunciador e, de repente, muda de discurso, enunciando algo inesperado. O autor afirma que esse novo discurso não é necessariamente novo, trata-se de um discurso conhecido — que retoma o tema do tédio conjugal — e, por isso mesmo, compreensível, mas, haveria um ingrediente novo: algo que não é provérbio é enunciado como se fosse, e coloca em cena um discurso menos público, que por isso funciona como um discurso contraideológico. E assim, Possenti analisa textos muito conhecidos ou estereotipados, sobre os quais fica evidente o trabalho do sujeito.

Essas diferentes maneiras de enunciar, ora dando ênfase à voz do outro, ora a do eu, têm efeitos distintos no discurso. No campo do documentário, essas formas de enunciação estão condicionadas às estratégias típicas da linguagem audiovisual (enquadramento, movimento de câmera, montagem, recursos sonoros). Nesse contexto, apenas um trabalho voltado para a análise da gramática audiovisual[4] contribuirá para a ampliação das práticas de letramento e dos conhecimentos sobre mídias de docentes e discentes no que concerne ao estudo do documentário. Um dos objetivos deste capítulo é justamente dar a conhecer algumas das estratégias de enunciação próprias do campo audiovisual, em especial do documentário. Para tanto, comecemos tentando definir o gênero.

O gênero documentário

O senso comum define documentário em contraponto ao cinema de ficção. No cerne dessa polarização está, do lado do documentário, a exigência da presença do real, da verdade, da objetividade; do lado da ficção, a ideia de encenação, falsidade, subjetividade. Nada mais problemático do que tentar fazer esta diferenciação a partir desse ponto de vista. O documentário não é o mero registro do real.

> A realidade a que o filme documentário nos dá acesso é menos a realidade em si e mais o relacionamento que o autor do filme tem com os intervenientes do

> filme. Decidir fazer um documentário é uma intervenção na realidade, é um percurso que se faz e que se partilha com o espectador. Um percurso equacionado por uma relação de confronto e/ou uma relação de compromisso com os intervenientes/personagens (Penafria, 2004: 8).

Diversamente do que imagina nossa vã filosofia, a diferença entre documentário e ficção não é tão pacífica. É fácil observar que várias estratégias enunciativas tradicionalmente associadas ao campo do ficcional ou ao do documental podem surgir no campo vizinho sem maiores problemas. Por exemplo, alguns procedimentos associados ao documentário, como a entrevista e a imagem de arquivo, também são compartilhados pelo filme de ficção. Técnicas de filmagem como a câmera na mão, a instabilidade na captação da imagem, os cortes abruptos, que na linguagem documental se justificam em função da urgência do registro, na ficção, podem ser uma maneira de representar realisticamente determinada situação. Por sua vez, no documentário, alguns entrevistados são vistos como "personagens" e algumas locações assemelham-se a verdadeiros "cenários", elementos típicos do ficcional.

DEFININDO *ARQUIVO*

Imagens de arquivo são documentos fotográficos ou fílmicos que possuem valor histórico e/ou memorialístico, guardados e preservados por indivíduos, museus ou instituições. O primeiro filme que fez uso de imagens de arquivo foi "A queda da dinastia Romanov" (1927), da cineasta soviética Esther Schub. Trata-se de uma obra sobre a Revolução Russa de 1917, baseada em noticiários e filmes de família. Inúmeras produções ficcionais utilizam registros históricos de arquivo no sentido de dar maior força à narrativa. Alguns exemplos:

Forrest Gump (1994), de Robert Zemeckis, em <http://www.youtube.com/watch?v=JSEdBNslGOk> (acesso em 14 ago. 2012).

Zelig (1983), de Woody Allen, em <http://www.youtube.com/watch?v=qUW8JsLDsNo> (acesso em 14 ago. 2012).

JFK (1991), de Oliver Stone, em <http://cinema10.com.br/filme/jfk---a-pergunta-que-nao-quer-calar> (acesso em 18 jun. 2012).

Já no campo do documentário, *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1998), de Marcelo Masagão

(<http://www.youtube.com/watch?v=Lwl_CdjW3sw>), ilustra muito bem o uso do recurso da imagem de arquivo. Baseado na obra E*ra dos extremos*, do historiador britânico Eric Hobsbawm, o filme é praticamente todo montado em cima de imagens de arquivo, apenas a cena final foi filmada pelo diretor. O filme custou cerca de 140 mil reais, sendo 80 mil direcionados somente para o pagamento de direitos autorais de imagens e fragmentos de vídeos.

Em seu artigo "A *mise-en-scène* do documentário", Fernão Pessoa Ramos (2011) problematiza o conceito de encenação, desde sua origem na ficção. Em determinado momento, ele questiona:

> Nós somos no mundo, segundo a circunstância, em adequação ao que consideramos a essência da personalidade de nosso ser. Isto seria também encenação? Se enceno o professor quando dou aula, se enceno o pai quando estou com meu filho, se enceno o chefe quando distribuo tarefas, o conceito de encenação amplia seu horizonte e confunde-se com estar no mundo. A questão que se coloca é: se todos encenam o tempo todo, por que, naturalmente, também nós não encenaremos para a câmera?

Não só os estudiosos do documentário preocupam-se com a encenação, os próprios documentaristas tematizam a questão em seus filmes. Um exemplo típico é o documentário *Jogo de cena* (2007), de Eduardo Coutinho. Neste filme, as histórias de vida de 23 mulheres são contadas, ora por atrizes convidadas conhecidas do grande público (entre elas, Andréa Beltrão, Marília Pêra, Fernanda Torres), ora por atrizes desconhecidas, ora pelas próprias donas das histórias. Em alguns momentos, as falas das atrizes e não atrizes se confundem. Daí surgem várias dúvidas: cada uma das mulheres-personagem que aparece no filme está interpretando ou testemunhando a história narrada? Quem é a autora dessa ou daquela biografia? De quem são as vidas narradas? Em *Jogo de cena*, os limites entre a verdade suposta das narrações e a simulação de verdades narradas ficam ameaçados. O objetivo final desse jogo de cena não é desmascarar a verdade, mas, ao contrário, mostrar que o importante é o efeito cênico da linguagem, a revelação e a confusão, com fusão entre narração original e narração cópia (Cléber Eduardo, 2007).

Assista

Assista a trechos desse documentário e comentários de seu diretor que problematizam a questão da encenação em <http://www.youtube.com/watch?v=i2UbAt6lTL8> e em <http://www.youtube.com/watch?v=WHtBZt3rMQM&NR=1> (acesso em 14 ago. 2012).

O exemplo acima mostra que vem mudando a ideia de vinculação do documentário a questões de objetividade, autenticidade e transparência, em contraponto às noções de subjetividade e autoria, associadas quase exclusivamente à narrativa audiovisual ficcional. Há uma tendência no documentário contemporâneo de enfatizar a subjetividade do documentarista em substituição a uma representação objetiva e realista do mundo.

Esse movimento de mudança mostra que o documentário (como qualquer outro gênero textual) não é fixo. Modificações tecnológicas,

conceituais e sócio-históricas provocam reconfigurações no próprio gênero. Hoje, uma diversidade imensa de tipos de registro insere-se na categoria "documentário". No entanto, mesmo diante dessa diversidade de possibilidades enunciativas do gênero documental, um espectador comum está habilitado a diferenciar um documentário de outros tipos de produção audiovisual — como filmes de ficção e reportagens de TV. Contribui para isso o contrato estabelecido entre a instância enunciadora e o espectador. Se um diretor qualquer, uma rede de TV ou um crítico nomeiam um filme como documentário, ele será assim recebido pelo público, porque foi assim definido pelas instâncias competentes. Obviamente, polêmicas podem surgir, caso o filme infrinja muitos dos cânones do gênero. E também é bem verdade que, no momento da fruição, o espectador pode cometer equívocos de interpretação. Além disso, um diretor de ficção ou documentário pode intencionalmente confundir o espectador, mesclando procedimentos típicos de um gênero no outro. Se, por um lado, não conseguimos definir com precisão as características de linguagem gerais do gênero documentário, podemos ao menos dizer que os diversos procedimentos particulares adotados estão relacionados à maneira como cada época imagina qual é a melhor forma de representar o real, verdadeiro, correto ou ético em relação ao registro do universo à nossa volta. Abaixo, resgatamos os procedimentos utilizados pelas escolas documentais, relacionando-os ao contexto histórico em que surgiram, no intuito de apontar, para cada escola, qual seria a forma mais eficiente de construir a ideia de real, ou mesmo de questioná-la. Listar tais procedimentos é falar de estratégias de enunciação.

Os precursores Flaherty e Vertov

Considerado o primeiro documentário da história do cinema, *Nanook do norte* (1922), do norte-americano Robert Flaherty, é um filme etnográfico que narra o cotidiano de uma família esquimó e retrata costumes que não mais existiam. Sem recorrer a atores profissionais, Flaherty recriava ambientes, histórias e sensações que os personagens só

conheciam de ouvir falar, mas que faziam parte da memória de seu povo. Ele fazia com que os personagens encenassem para a câmera esses costumes antigos na intenção de resgatar culturas passadas.

Assista
Você pode ver trechos de *Nanook* em <http://www.youtube.com/watch?v=bVbQVWkdcFk> (acesso em 14 ago. 2012).

Desde o início, então, as questões que ainda hoje se colocam para o documentário já estavam postas: o que é um documentário? Encenações para a câmera são permitidas? O que é o real? Devemos ou não ter compromisso com a verdade? Compromisso de que natureza, e com qual verdade?

No seu artigo "A dificuldade do documentário", João Moreira Salles (2005) pergunta por que *Nanook* é considerado o primeiro documentário da história do cinema se a saída da fábrica de Lumière, marco inaugural da cinematografia, é uma cena claramente não ficcional. E o próprio Salles responde dizendo que o valor de *Nanook* está no fato de ele ultrapassar o mero registro avulso, de não ser uma simples descrição da realidade, mas uma construção. Segundo Salles, Flaherthy utiliza todo o arsenal da cinematografia clássica (pontos de vista*, montagens paralelas*, campos e contracampos*, panorâmicas*, continuidades*

geradas por arbítrio de direção, olhar e movimento) à disposição de uma história. Além disso, as cartelas de texto, de caráter didático-científico, também cumprem o papel de narrar a história. Ou seja, Flaherthy imprime à história um caráter autoral.

Imagens inaugurais do cinema

Quando os irmãos Auguste e Louis Lumière apresentaram, em dezembro de 1895, o cinematógrafo aos convidados do Grand Café, no Boulevard des Capucines, em Paris, imaginavam que estavam inventando uma máquina que poderia ser útil para a ciência, mas que não tinha nenhum futuro comercial. Nessa primeira sessão de cinema, os irmãos Lumière mostraram 20 minutos de filmes curtos, com cenas do cotidiano de Paris, dentre eles, o primeiro filme da história, a saída de trabalhadores da fábrica Lumière (<http://www.youtube.com/watch?v=NOL4QXhbrCc>) e a famosa chegada do trem na estação de Ciotat (<http://www.youtube.com/watch?v=wA3f4ikbEw8>). De modo geral, desde Flaherty, podemos dizer que todo documentário encerra duas naturezas distintas. De um lado, é o registro de algo que aconteceu no mundo; de outro, é narrativa, uma retórica construída a partir do que foi registrado. Nenhum filme se contenta em ser apenas registro. Possui também a ambição de ser uma história bem contada. A camada retórica que se sobrepõe ao material bruto, esse modo de contar o material, essa oscilação entre documento e representação constituem o verdadeiro problema do documentário (Salles, 2005: 64).

Outro cineasta de proeminência nos anos 1920 foi o russo Dziga Vertov. *O homem com a câmera (1929)* é um marco do seu cinema e

retrata a instauração do processo industrial na Rússia. A partir de uma montagem* que investia na descontinuidade dos planos*, tentava construir um impacto maior para o material filmado. Vertov também antecipou em décadas uma espécie de estratégia metadiscursiva utilizada em alguns documentários de revelar o aparato cinematográfico usado para captar as imagens.

Assista

Você pode ver trechos de *O homem com a câmera* em <http://www.youtube.com/watch?v=xBlQijOeWBg> (acesso em 14 ago. 2012).

O filme dentro do filme

Cabra marcado para morrer (1984), de Eduardo Coutinho, é considerado um dos mais importantes documentários brasileiros e faz uso desse recurso, entre outros. Inicialmente, *Cabra marcado para morrer* seria uma narrativa semidocumental da história de João Pedro Teixeira, um líder camponês da Paraíba, assassinado em 1962. As gravações de 1964 foram interrompidas em razão do golpe militar. Dezessete anos depois, Coutinho retomou o filme e entrevistou os camponeses que trabalharam nas primeiras filmagens, a viúva de João Pedro, Elizabeth Teixeira, os filhos dela. Passados vinte anos, o

documentário investiga como foi a vida dessas pessoas nesse tempo, a relação delas com a política e com o próprio filme. Veja um trecho do documentário em: <http://www.youtube.com/watch?v=VJ0rKjLlR0c>.

Metadiscurso
Diz respeito ao processo pelo qual os locutores "comentam" aquilo mesmo que dizem (Possenti, 2002b: 82). O metadiscurso pode igualmente recair sobre a fala do coenunciador, para confirmá-la ou reformulá-la. O metadiscurso não está reservado às interações espontâneas. Não está ausente dos discursos cuidadosamente controlados, tanto orais quanto escritos. […] As funções do metadiscurso são variadas. Por exemplo: (1) autocorrigir-se ("eu deveria ter dito…" "mais exatamente…"), ou corrigir o outro ("você quer dizer, na realidade, que…"; (2) marcar a inadequação de certas palavras ("se se pode dizer", "por assim dizer"…); (3) eliminar antecipadamente um erro de interpretação ("no sentido exato", "metaforicamente", "em todos os sentidos da palavra"…), (4) desculpar-se ("desculpe-me a expressão", "se eu posso me permitir"…); (5) reformular o propósito ("dito de outra forma", "em outras palavras"…) etc." (Charaudeau, Maingueneau, 2008: 326-327).

Grierson e o modelo clássico

Com John Grierson, fundador da escola inglesa de documentário, nasceu a principal estrutura do documentário clássico: presença de uma VOZ *off** que se caracteriza por ser onisciente e ter uma tonalidade autoritária[5]. O uso desse tipo de narração traduz o desejo de explicitar uma verdade única, aquela do autor. Grierson entendia que os

documentários deveriam ter função social e pedagógica e muitos de seus filmes foram financiados pelo governo britânico[6].

Assista
O Discovery Channel é um canal de TV que exibe vários documentários sobre animais e natureza que fazem amplo uso da *voz off*. Veja um exemplo em: <http://www.youtube.com/watch?v=qeVcoBvcevg>.

Cinema direto e cinema verdade

Com a revolução tecnológica nos anos 1950/60, as câmeras se tornaram mais leves e passaram a poder captar o som ambiente, atendendo aos desejos de portabilidade e sincronismo dos cineastas. Isso possibilitou o surgimento de novas formas de representação do mundo. Pôde-se, por exemplo, eliminar a onipotente presença da voz *over*, vista como autoritária e manipuladora, substituindo-a pela voz do próprio entrevistado. A portabilidade dos equipamentos permitiu o desenvolvimento de duas escolas fundamentais para o documentarismo: o cinema direto e o cinema verdade.

Na América, surgiu o cinema direto, idealizando que a verdade da filmagem poderia refletir a verdade do momento. Um marco dessa cinematografia é *Primary* (1960). Neste documentário, Robert Drew e Richard Leacock se propuseram a acompanhar, de forma testemunhal, a última semana da disputa entre os senadores John Fitzgerald Kennedy e Hubert Humphrey à presidência dos EUA nas eleições primárias do Partido Democrata, no estado de Wisconsin.

Assista
Veja um trecho do filme em <http://www.youtube.com/watch?v=Y7klTP3BXs4> (acesso em 14 ago. 2012).

Assista
Bons exemplos de cinema direto brasileiro são os filmes:
Entretatos (2004), de João Moreira Salles (<http://www.youtube.com/watch?v=Q6QgymSD2SU>);
Justiça (2004), de Maria Augusta Ramos (<http://www.youtube.com/watch?v=bXo9Vel57Lc>);
Juízo (2007), de Maria Augusta Ramos (<http://www.youtube.com/watch?v=OAIUgmMZq1s>).

A fim de criar um cinema que fosse um espelho vivo da realidade, o cinema direto estabeleceu algumas regras para realização de seus filmes: não intervir no objeto gravado (não deveria haver entrevista), reduzir a equipe de filmagem ao mínimo (ela deveria ser composta somente do cinegrafista e do operador de áudio), adaptar equipamentos à "maior portabilidade e agilidade possíveis". Na montagem*, predominavam os planos* longos, a fim de não interromper a ação. Nada deveria ser acrescentado à imagem e ao som originais captados na locação. O cinema direto chama atenção para a importância da observação. O olhar

demorado sobre um objeto, a busca (ainda que questionável) de suas reações naturais.

No cinema verdade, os filmes se mostram como realidades fílmicas e não como retratos objetivos da realidade, problematizando a fronteira entre ficção e documentário. O cinema verdade europeu baseou-se na intervenção e na interatividade do cineasta com a situação retratada e com as pessoas envolvidas. Para tanto, utilizou recursos como a entrevista entre diretor e personagens.

O método interativo usado no cinema verdade é visto de forma clara em *Crônica de um verão* (1960), de Jean Rouch e Edgar Morin. No filme, eles mostram pessoas de diferentes classes sociais, inicialmente anônimas, respondendo à pergunta: "Você é feliz?". Vemos e ouvimos a dupla de documenristas dialogando com os personagens. O filme prescinde de uma tese, não pretende enquadrar pessoas distintas numa realidade única, explicar algo comum àquele meio social, ou desvendar um personagem. Rouch e Morin não pretendiam a recepção objetiva de uma realidade preexistente. Ao contrário, valorizavam a experiência cinematográfica como algo singular, criada no momento da filmagem. Em *Crônica de um verão*, as pessoas interpretavam suas próprias vidas diante das câmeras. Cada participante/personagem produzia, mediante a presença da câmera, ideias que brotavam de suas subjetividades e da experiência fílmica.

Assista

Veja um trecho do filme em <http://www.youtube.com/watch?v=VpxVtFQgS40&feature=related> (acesso em 14 ago. 2012).

Já em *Eu, um negro* (1958), Rouch brincou com a construção de seus personagens, sugerindo que eles interpretassem figuras que gostariam de ser. Como à época da realização deste filme não havia recursos técnicos para captar o som direto, posteriormente Rouch convidou os personagens para dublarem a si mesmos, imaginando e recriando as situações em que se deixaram filmar. Com essa proposta, Rouch subverte o paradigma de que a voz *over* não se prestava à subjetividade dos criadores.

Assista

Veja um trecho do filme em <http://www.youtube.com/watch?v=oksYpvBv8yo> (acesso em 14 ago. 2012).

Da representação do Outro à representação de si

François Truffaut afirmou que o caráter autoral dos filmes poderia extrapolar o campo da direção e se relacionar com o processo do filme de forma muito mais física e emocional. Dizia ele: "O filme de amanhã me aparece, portanto, como ainda mais pessoal e autobiográfico, como uma confissão ou como um diário íntimo. Os jovens cineastas se expressarão na primeira pessoa" (Truffaut, 1957 *apud* Bernadet, 1994: 21).

A sugestão de Truffaut parece se materializar numa série de filmes não ficcionais que vêm se popularizando nos dias atuais. Michel Renov afirma: "O sujeito *no* documentário tornou-se, com uma intensidade surpreendente, o sujeito *do* documentário" (2001: 257). Hoje, há uma intensificação de uma narrativa em primeira pessoa, tomada como uma possibilidade de adensamento da perspectiva autoral. Se historicamente o documentário focalizou o mundo exterior, agora o mundo *lá fora* deixa de ser o referente. A ênfase na subjetividade é assumida em substituição a uma representação objetiva e realista do mundo.

João Moreira Salles afirma que, nos últimos anos, o cinema documental vem tentando transformar a fórmula *eu falo sobre ele(s) para nós* em *eu e ele falamos de nós para vocês* (onde *eu* significa o documentarista; *ele* o personagem; e *vocês,* os espectadores). Segundo Salles (2005: 70), os filmes atuais

> não pretendem falar do outro, mas do encontro com o outro. São filmes abertos, cautelosos no que diz respeito a conclusões categóricas sobre essências alheias. Não abrem mão de conhecer, apenas deixam de lado a ambição de conhecer tudo.

E no caso dos documentários *autobiográficos,* quando é o próprio realizador que está no centro da cena, a questão deixa de ser como falar do outro e sim como representar a si mesmo. O outro torna-se o eu.

Assista

No documentário *Passaporte húngaro* (2003), de Sandra Gogut, ela decidiu registrar suas incursões pela burocracia estatal húngara visando obter um passaporte da mesma nacionalidade de seus avós.

A classificação de Bill Nichols

A fim de que você, professor, possa ter em mãos um conjunto mais sistematizado de critérios de análise do documentário para realizar suas atividades de sala de aula, reproduzimos abaixo a classificação de Bill Nichols (2005). Nichols propõe cinco modos de produção de documentário: expositivo, observacional, interativo, reflexivo e performático. Cada um destes modos possui seus próprios códigos, regras, métodos de trabalho, ditames éticos e práticas rituais — e não há entre eles uma perspectiva sucessória e evolucionista. Além disso, um mesmo documentário pode reunir características de mais de um modo. Falar desses modos é falar de estratégias de enunciação. Vamos a eles:

O **modo expositivo** utiliza letreiros ou comentários em *off* para veicular o argumento, já as imagens servem como ilustração ou contraponto ao que está sendo verbalizado. Toda e qualquer referência ao processo de produção é suprimida em nome de uma impressão de objetividade. Esse foi o modelo do documentário clássico e da maioria dos documentários até o início dos anos 1960. Ainda hoje, este modelo se faz presente, especialmente nos documentários de caráter didático e científico como os do Discovery Channel.

O **modo observacional** corresponde ao cinema direto americano e investe na possibilidade de o espectador ter acesso, através do documentário, ao mundo real. Para tanto, minimiza a atuação do diretor durante a filmagem, defendendo radicalmente a não intervenção do realizador na cena filmada. Desenvolve métodos de trabalho que transmitem a impressão de invisibilidade da equipe técnica; diz renunciar a qualquer forma de controle sobre os eventos que registra; não apresenta encenação; não realiza preparação prévia; privilegia o plano-sequência* — usando imagem e som sincronizados; adota a

montagem que enfatiza a duração da observação; evita o comentário e a música em *off*, os letreiros e as entrevistas. Há um desejo de apagamento da subjetividade do realizador, ou seja, de criar uma impressão de que a realidade conta a si própria, como pode ser visto no *link* do documentário *Entreatos*, de João Moreira Salles. *Entreatos* mostra os bastidores da campanha de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República em 2002.

O **modo interativo**, relacionado ao cinema verdade francês, investe na ideia de que a "realidade" é fruto do encontro entre o cineasta e os atores sociais que ele filma, ou seja, o "real" ao qual se pode ter acesso é a realidade fílmica. Sendo assim, enfatiza a intervenção do cineasta — em vez de eliminá-la — na forma de entrevistas, depoimentos, conversas. A montagem serve para articular a continuidade espaçotemporal do encontro entre diretor e sujeito filmado, tornando explícitos os pontos de vista em jogo. A voz do cineasta aparece, dirigida aos próprios participantes da filmagem — ao invés de um texto impessoal em *off*. A subjetividade do realizador e dos "atores sociais" é totalmente assumida, como ocorre, por exemplo, no documentário *Boca de lixo* (1992), de Eduardo Coutinho, sobre um lixão no Rio de Janeiro. O filme começa com a imagem de seres humanos recolhendo alimentos do lixo. Frutas, legumes, carnes etc. são selecionados em meio a seringas e injeções usadas, latas vazias etc. Ainda nas primeiras cenas, os catadores se escondem. Tal gesto confirma aquilo que a mídia sempre diz, e que supúnhamos saber, sobre a vida degradante dos catadores: estariam ali porque não há outra opção e sentem-se humilhados em serem vistos naquelas condições. Mas, de repente, somos surpreendidos por depoimentos de pessoas que afirmam estar ali por opção, trabalham ali porque são "relaxados", preferem o lixo a trabalhar em casa de família. Ao longo do documentário, intercalam-se depoimentos de pessoas que ora afirmam, sem problemas, que trabalham sim ali e que o fazem por gosto; com depoimentos e/ou gestos de pessoas que o negam categoricamente. Assim, "o documentário se desvincula da pretensão de registrar uma realidade monolítica e arranca dela contradições e ambiguidades, que por sua vez são capazes de redimensioná-la, redescobri-la e, no limite, reinventá-la" (Claudio Oliveira, <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/lixo_oliveira.htm>).

Assista
Veja trecho do filme em: <http://www.youtube.com/watch?v=UY-4w-JQkOw> (acesso em 13 ago. 2012).

O **modo reflexivo** enfatiza ainda mais o ceticismo frente à possibilidade de uma representação objetiva do mundo, procura destacar as convenções que regem o processo de representação. Dentro dessa lógica, busca explicitar a presença do produtor e do processo de produção, evidenciando o caráter de *artefato* do documentário. Em vez de procurar transmitir um "julgamento abalizado", que parece emanar de uma agência de saber e autoridade, adota estratégias de distanciamento crítico do espectador e frequentemente lança mão da ironia, da paródia e da sátira. Além do já comentado *Jogo de cena*, de Eduardo Coutinho, outro documentário brasileiro que investe fortemente na reflexão sobre o próprio gênero documentário é *Santiago* (2005), de João Moreira Salles. Em 1992, Salles resolveu rodar um documentário sobre Santiago, ex-mordomo da sua família que, na época de realização do filme, já estava aposentado. João Moreira abandonou o filme e só foi retomá-lo em 2005, quando ele próprio virou personagem. O processo do filme passa a fazer parte do documentário e aparece, sobretudo, como uma autocrítica ao modo como ele, João Salles, conduziu o filme em 1992 e

ao fato de na época não ter percebido a relação de poder (do documentarista e do filho do patrão) ali presente. Durante as filmagens de 1992, a hierarquia deveria ser apagada, em 2005, ela passou a ser tema do filme.

Assista
Veja trecho do filme e comentários do diretor em: <http://www.youtube.com/watch?v=69NMhdHS1HI&feature=related>.

O **modo performativo** caracteriza-se por uma abordagem essencialmente subjetiva, trazendo o próprio documentarista e seus questionamentos mais particulares para o centro do filme. Um exemplo é *33*, de Kiko Goifman. Goifman sempre soube que era filho adotivo, mas aos 33 anos decidiu procurar a mãe biológica e registrar essa busca no documentário *33*. O nome "33" vem de três fatos relativos a esta procura: Kiko decidiu encontrar a mãe aos 33 anos de idade, sua mãe adotiva nasceu em 1933 e a busca durou exatos 33 dias. Misturando diversos gêneros cinematográficos — entre eles o *film noir*[7] —, Kiko realizou este filme a partir de pistas dadas por detetives de São Paulo e Belo Horizonte, médicos, tia, mãe adotiva e babá. O filme também tem a participação do público, que acompanhou e ajudou na busca por meio de um diário *online* mantido pelo diretor.

Considerações finais

Esperamos ter deixado claro que os modos de produção documental dizem respeito a estratégias de enunciação, que ora produzem um efeito

de homogeneidade discursiva, ora põem em relevo a heterogeneidade do discurso.

O efeito de homogeneidade ocorre quando uma só voz discursiva toma a palavra e apresenta os fatos de um único ponto de vista. Essa voz é detentora de todo o saber e de toda a verdade sobre aquilo que enuncia. Tal procedimento é comum nos documentários de caráter didático-científico. Vale lembrar que fenômeno bastante semelhante acontece com os livros didáticos. Em ambos os casos, fornecem-se ao público verdades prontas, inquestionáveis, como se, no campo da ciência e do conhecimento, não houvesse disputas, confrontos e desentendimentos em torno da explicação dos acontecimentos histórico-sociais, e dos fenômenos naturais.

Quando um documentário apresenta uma pluralidade de personagens com direito a voz, está aberta a possibilidade de se obter um efeito de heterogeneidade discursiva ao final. Mas tal efeito só se concretiza se as diferentes personagens que surgem na tela, efetivamente, apresentam pontos de vista distintos postos em confronto de maneira igualitária. Mas pode ocorrer que a simples existência de vários personagens não garanta um efeito final de heterogeneidade, pois ou todas as personagens defendem um único ponto de vista, ou o autor/diretor termina manipulando o material de forma que a sua voz prevalece ao final. Um exemplo desse tipo de ocorrência são os documentários do americano Michael Moore.

A VOZ AUTORITÁRIA DE MICHAEL MOORE

Entre os filmes mais famosos de Moore estão:

Tiros em Columbine, de 2002, que aborda a questão das armas nos Estados Unidos da América, relacionando-a com o Massacre de Columbine, ocorrido no Instituto Columbine. A tese defendida no documentário é a de que o medo é um sentimento crônico entre os americanos levando-os a buscar uma falsa segurança "armamentista" e violenta. Assim, a indústria de armas termina ganhando mais e, consequentemente, o governo lucra bem mais com impostos, porém a consequência é ter o país mais violento do mundo, em que adolescentes e até crianças se matam com armas de fogo;

Fahrenheit 9/11, de 2004, sobre as causas e consequências dos atentados de 11 de setembro de 2001 nos Estados Unidos. O filme dá pistas sobre os vínculos que existiriam entre as famílias do presidente George W. Bush e a de Osama bin Laden e defende a tese de que o governo Bush invadiu o Afeganistão em 2001 e atacou o Iraque em 2003, visando proteger os interesses das indústrias petrolíferas norte-americanas e não libertar os respectivos povos ou evitar potenciais ameaças.
Assista a trechos desses documentários em:

<http://www.youtube.com/watch?v=cr8ZstJHNz8>

<http://www.youtube.com/watch?v=HeLM-y2pgXk>

No caso em que várias vozes discursivas se fazem presentes no documentário de forma igualitária, isto é, apresentando pontos de vista distintos, conseguimos observar a heterogeneidade discursiva. É o caso dos filmes de Eduardo Coutinho, *Boca de lixo*, comentado acima, ou *Edifício Master* (2002) sobre os moradores de um antigo e tradicional edifício de Copacabana. O documentário retrata o dia a dia dos moradores no edifício, suas particularidades, suas condições e formas de vida, suas visões de mundo. Uma palavra que caracteriza o filme *Edifício Master* é diversidade. Não se tenta unificar as personagens, mas acentuar a singularidade de cada uma, a partir da escuta de suas histórias cotidianas.

Assista

Veja trecho do filme em: <http://www.youtube.com/watch?v=VazEqtclM_U&feature=related>.

Há também os casos em que a heterogeneidade discursiva é fruto não de uma diversidade de personagens/enunciadores, mas de um mesmo enunciador que põe em cena outro discurso sobre si ou sobre o próprio documentário. É o caso do filme *Santiago*.

Por fim, atualmente há uma tendência nos documentários contemporâneos de subverter uma das características tradicionais do documentário, que é falar sempre do outro, passando o documentarista a falar sobre si numa espécie de subjetividade mostrada, sem, no entanto, tentar sustentar uma verdade universal sobre o que diz, mas explicitar que se trata de uma representação, ou seja, da construção de uma verdade. É o caso do já comentado *33*.

Cada conjunto de estratégias aponta para uma relação específica do documentarista com o mundo, com o personagem, com o real. Vale ainda frisar que as diferentes maneiras de colocar em cena uma voz discursiva não se restringem a um aspecto puramente estrutural da linguagem. Elas reverberam em questões estéticas, éticas e políticas. Rancière (2009) afirma que a política pressupõe a criação da cena e dos sujeitos que dela participam. Ela comportaria um *desentendimento* acerca do que existe e do que não existe, do que é ou não visível, do que é ou não enunciável, do que faz parte da cena ou dela está excluído. Os documentaristas geralmente trazem outro para a cena. Resta indagarmo-nos sobre o modo como isso é feito.

Salles retoma uma frase do grande documentarista e etnógrafo Jean Rouch, "o cinema é a única arma que possuo para mostrar ao outro como eu o vejo", para dizer que "documentários não são exatamente sobre os outros, mas sobre como documentaristas mostram os outros. A

representação de qualquer coisa é a criação de outra coisa. No caso, essa outra coisa criada é um personagem" (Salles, 2005: 67). Residiria aí a responsabilidade ética do documentário. João Moreira Salles defende que o gênero documentário, que muitas vezes foi pensado como um instrumento político que poderia mudar o mundo, não deve ser definido pelos seus deveres para fora, mas por suas obrigações para dentro. Segundo ele, "não é o que não se pode fazer com o mundo. É o que não se pode fazer com o personagem" (Salles, 2005: 71).

São todas essas discussões interessantíssimas sobre estratégias de enunciação do/no documentário, questões éticas, estéticas e políticas, que gostaríamos de ver presentes na escola. Uma escola interessada em formar o olhar crítico de um jovem que hoje se encontra imerso em práticas sociais essencialmente audiovisuais. Para auxiliar o estudante na formação desse olhar crítico, o professor também precisa estar bem formado. E um dos objetivos deste livro é justamente possibilitar a você, professor, não apenas a aquisição/ampliação de conhecimentos, mas estimulá-lo a adquirir novas experiências estéticas, novos repertórios, visando contribuir para práticas docentes mais ricas e estimulantes.

Em sala de aula

Para incorporar de forma significativa o documentário à sala de aula é necessário que o professor tome certos cuidados:

- aproprie-se de alguns conhecimentos específicos da linguagem audiovisual;
- tenha à disposição um acervo significativo de documentários;
- realize um planejamento pedagógico que relacione os seguintes elementos: documentário a ser exibido, temática/linguagem do documentário na relação com os interesses dos estudantes, com os objetivos de aprendizagem e com os conteúdos curriculares.

Agora, seguem algumas propostas de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula que visam à análise de documentários (e não a sua produção). Elas podem ser propostas isoladamente, mas a sequência

exposta em seguida pode se converter em uma possibilidade de abordagem do documentário no ensino médio.

ATIVIDADES

(1) Gravar um telejornal e observar como as pessoas entrevistadas geralmente são apresentadas não como um sujeito singular, mas como representantes de uma categoria social (o louco, o pobre, o trabalhador etc.).

(2) Exibir um documentário em que as personagens se mostrem em toda a sua complexidade, sua individualidade, e não como categorias sociais (Dicas: *Boca de lixo* e *Edifício Master*, de Eduardo Coutinho, ambos comentados no corpo do artigo).

(3) Exibir trechos significativos de alguns documentários e solicitar que, tomando por base as propostas de Bill Nichols (2005), os alunos classifiquem cada um dos filmes em uma categoria específica de documentário (expositivo, interativo, observacional, reflexivo e performático). Para a exibição, você pode utilizar os documentários mencionados e comentados neste capítulo:
   (i) modo expositivo: documentários didático-científicos como os do Discovery Channel;
   (ii) modo interativo: *Edifício Master*, *Boca de lixo*;
   (iii) modo observacional: *Entreatos*, *Juízo*, *Justiça*;
   (iv) modo reflexivo: *Jogo de cena*, *Santiago*;
   (v) modo performativo: *33, Passaporte húngaro*.

(4) Na sequência, solicitar que os estudantes justifiquem, a partir da explicitação das características de cada dos modos de produção documental, a classificação realizada. Buscar observar especialmente a existência da voz *off* no documentário expositivo, a ausência de narração e de entrevistas no documentário observacional, a presença de entrevistas no documentário interativo, os questionamentos sobre as regiões de fronteira entre real e ficcional no documentário reflexivo, e a presença do diretor no documentário performativo.

[1] Defendemos, no entanto, que a escola deve também investir em ações que levem os estudantes a produzirem conteúdos audiovisuais. Sabemos que hoje, o jovem, além de ver, deseja também produzir conteúdos audiovisuais, realizar e divulgar seus próprios vídeos tanto quanto materiais escritos ou sonoros. Além disso, quem sabe como é feito e faz tende a ter um olhar mais crítico sobre o que é visto.

[2] Enquanto o contexto põe em relação unidades linguísticas e extralinguísticas, o cotexto põe em relação as unidades internas de um mesmo texto. As anáforas (em especial, as correferenciais), a concordância verbo-nominal, os aspectos sintáticos e morfológicos em geral são fenômenos que manifestam a cotextualidade.

[3] Authier-Revuz desenvolve a noção de "heterogeneidade discursiva" a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e polifonia.

[4] Na seção "Glossário", você, professor, localizará um bloco denominado "gramática audiovisual" com explicações sobre os elementos típicos de som e imagem que constituem a linguagem cinematográfica. Os elementos audiovisuais citados neste capítulo foram graficamente destacados para que você possa localizá-los e buscar seu significado no verbete. Além daqueles citados no artigo, outros elementos da linguagem audiovisual aparecem no verbete. Aproprie-se desses conhecimentos para enriquecer suas análises sobre os modos de enunciação no documentário. Vale frisar que tanto no verbete "gramática audiovisual", quanto ao longo do presente capítulo, você também encontrará uma série de indicações de links para o YouTube, onde poderá assistir a trechos de filmes que ilustram as principais estratégias fílmicas que são objeto de descrição.

[5] Vale indicar que, naquela época, havia inúmeras dificuldades técnicas. As filmagens eram feitas *in loco*. Contudo, por muito tempo, não se tinha a captação do som direto, do próprio local de gravação. Restava ao documentarista usar artifícios de sonoplastia, dublar depoimentos ou complementar o trabalho com textos gravados por uma voz em *off* — recurso que assegurava também o caráter educativo defendido pela escola britânica.

[6] O documentarista brasileiro Alberto Cavalcanti integrou a equipe de Grierson.

[7] O *film noir* está associado a filmes policiais. Derivado dos romances de suspense da época da Grande Depressão e do estilo visual dos filmes de terror da década de 1930, os primeiros *films noirs* apareceram no começo da década de 1940. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Film_noir> (acesso em 14 maio 2012). No *site* do YouTube, você pode acessar um vídeo do Oscar que mostra um clipe de vários trechos de *film noir*: <http://www.youtube.com/watch?v=ol3mtf8fWoI> (acesso em 14 maio 2012).

Capítulo 8

O telejornal na escola: elementos para seu uso em sala de aula

Fernanda C. Castro
Antônio A. Gomes Batista

Apresentação

Este capítulo tem por objetivo fornecer subsídios para a exploração, em sala de aula, do telejornal. Para isso, organiza-se em três seções. A primeira discute conceitos e preconceitos sobre a televisão, especialmente sobre seu poder de influência junto aos telespectadores e sobre o papel que — acreditamos — a escola pode desempenhar na formação do público televisivo. A segunda seção analisa, de modo introdutório, características do gênero, por meio de uma discussão de suas condições de produção e de algumas de suas propriedades discursivas que, levadas em conta, podem favorecer o desenvolvimento de uma recepção crítica, bem como as possibilidades de ampliação da utilização do telejornal como fonte de acesso à informação. A terceira e última seção se volta mais diretamente para o trabalho com gênero na escola, especialmente com turmas do ensino médio, indicando subsídios para a criação de procedimentos didáticos.

Conceitos e preconceitos

Presente em 95,7% dos domicílios brasileiros[1], a televisão se firmou como um dos meios de comunicação que mais influenciam os costumes e a opinião pública, e que tendem a conformar comportamentos linguísticos e avaliações sobre variedades linguísticas sociais e regionais no país. Por se inserir no cotidiano dos brasileiros, especialmente das crianças e dos jovens, selecionando e influenciando o que é discutido, difundindo saberes e valores, a TV acabou tomando para si um papel também de "educadora", dividindo essa tarefa com a família e a escola, agências socializadoras tradicionais (Melo, Tosta, 2008). A "educação" transmitida pela TV, no entanto, é recorrentemente criticada pelo caráter superficial do veículo. Se, por um lado, tem a vantagem da atualidade e de unir a mensagem sonora à mensagem visual, por outro, é criticada pelo imediatismo e apontada como incapaz de fazer uma análise mais densa daquilo que transmite. Também são acentuadas as críticas aos interesses políticos e econômicos que tendem a orientar a programação televisiva, especialmente sua cobertura jornalística (Porcello, 2006; Bourdieu, 1997); bem como a seu papel conservador e tendencialmente homogeneizador da diversidade cultural e linguística, especialmente no caso brasileiro.

PARA SABER MAIS

A TV faz a cabeça das pessoas?

O poder de a telinha inculcar padrões de comportamento e modos de ver e pensar — e de agir politicamente — é objeto de uma extensa literatura. Para começar, seria bom ler uma obra clássica sobre o assunto. Embora seu tema geral seja a indústria cultural, boa parte dela é voltada para a discussão sobre a televisão:

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

Para uma síntese a respeito do modo como a educação tende a ver com grande desconfiança a TV, vale a pena ver o trabalho de Maria da Graça Setton, que faz um balanço de pesquisas educacionais sobre o tema:

SETTON, M. da G. J. Juventude, mídias e TIC, *in*: SPOSITO, Marília Pontes (org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 63-86.

Exemplos de estudos e investigações que insistem — sob diferentes perspectivas — no papel ativo do telespectador (as imagens não teriam um poder imediato sobre o receptor — quer dizer, sem mediações de suas crenças e de seu contexto de recepção – podem ser encontrados em:

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTÍN-BARBERO, J. D*os meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

Uma visão radicalmente combativa da TV e de seus efeitos é expressa pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, num livro cuja leitura é fundamental para quem vai trabalhar com o telejornal em sala de aula:

BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Não é sem razão, portanto, que um estado da arte sobre estudos do campo da educação a respeito da televisão, por exemplo, conclua que, em sua maior parte, essas investigações considerem que o poder de influência da TV na vida do jovem seja "determinante e [cumpra] um papel alienante" (Setton, 2009). Se, com certeza, não sem frequência, a televisão e, especialmente, o telejornal distorce a realidade, é simplista e tende a certa homogeneização cultural e linguística, não se pode desconsiderar, porém, seu importante papel na disseminação da informação e na criação de uma arena política, quer dizer, na instauração de um fórum de debates que tem uma profunda presença na vida cotidiana do conjunto da população brasileira, certamente "permitindo reforçar consensos, mas também ultrapassar crises e, portanto, gerar transformações sociais" (Becker, 2005: 72).

Além disso, os receptores não são passivos diante de uma suposta força para a qual não poderiam oferecer defesas. O sujeito que recebe textos, imagens, falas — conforme demonstram estudos da leitura e da recepção (Certeau, 1994; Martín-Barbero, 1997) — é sempre ativo e é em função dessa natureza ativa da audiência que o trabalho com a TV e o telejornal em sala de aula tem um papel importante a desempenhar. Como afirma Baccega (2003), o desafio é contribuir para que os alunos interpretem, de

forma crítica, o conteúdo que chega pela telinha e, desse modo, acrescentamos, ampliem seu repertório de informações (Cavalsan, 2007), suas possibilidades de posicionamento e de participação qualificada nas instâncias públicas de discussão e debate.

Acreditamos que valha a pena enfrentar esse desafio, já que, como nos alerta Martín-Barbero (1997), uma informação não chega a um receptor com um sentido pronto, construído, mas esse processo é, dentre outros fatores, *mediado* pelo contexto cultural em que ele ocorre. Dessa forma, a escola pode atuar como mediadora entre o conteúdo transmitido pela TV e o sentido formado pelos alunos. Para isso, porém, é importante conhecer como a televisão produz seus conteúdos — no nosso caso, como ela produz o telejornal.

Telejornal: modo de fazer

Em se tratando de mídia televisiva, o telejornal é o programa ao qual os brasileiros mais recorrem para buscar informações. Para 64,6% do público, é o programa de TV mais relevante; a novela vem em segundo lugar, é citada por 16,4% dos entrevistados[2].

Há um grande número de profissionais envolvidos na produção das notícias e reportagens que vão ao ar. Com um dia de antecedência, o editor-chefe, o sub-editor, os produtores e editores de texto se reúnem para elaborar a pauta de matérias do dia seguinte. Se o telejornal vai ao ar ao meio-dia, uma nova reunião, pela manhã, é feita para repassar as matérias previamente combinadas, destacar a dupla de repórter e cinegrafista que cuidará do fato, incluir alguma reportagem que mereça destaque e não fora pautada anteriormente, além de analisar matérias que podem ser enviadas de emissoras afiliadas.

Ainda durante a manhã, o jornalista da "escuta" apura, junto a postos da polícia rodoviária, hospitais e delegacias, as informações mais "quentes" sobre o trânsito nas estradas, a ocorrência de acidentes e de crimes. No momento em que os repórteres chegam da rua, gravam o "esqueleto" da reportagem que será trabalhada pelo editor de imagens e pelo editor de

texto. O primeiro profissional escolhe as cenas captadas pelo cinegrafista que vão ilustrar o que o repórter gravou. O editor de texto faz a introdução da matéria, decide quais são as melhores falas dos entrevistados, auxilia na escolha das imagens e faz o fechamento da reportagem.

O editor-chefe é responsável pelo espelho* e escolhe em que ordem as matérias vão ao ar. Normalmente, as mais impactantes (ligadas a grandes acontecimentos políticos, conflitos, violência, tragédia, morte) abrem os telejornais e as que causam alívio ao telespectador (assuntos ligados a festa, avanços tecnológicos, esporte, eventos) os encerram (David-Silva, 2007).

Até que estejam diante do telespectador, na tela, em todo o processo de "fabricação" da notícia, os jornalistas se orientam por pelo menos quatro importantes balizas, muitas vezes, contraditórias entre si: em primeiro lugar, os *deveres éticos* de um jornalista; em segundo, o *tempo*; em terceiro, uma espécie de *imagem do público visado* e, em quarto, a *imagem da instituição* que o jornal representa, bem como o *próprio formato* do telejornal, estreitamente articulado a essa imagem da instituição.

Como o jornal é feito: o ponto de vista dos jornalistas
Veja como os telejornalistas descrevem os processos e práticas envolvidos na produção do telejornal:
BONNER, W. *Jornal Nacional: modo de fazer.* São Paulo: Globo, 2009.
PATERNOSTRO, V. í. *O texto na TV.* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

A primeira baliza é, como dissemos, de natureza ética: o telejornal deve informar o mais rápida, objetiva e precisamente possível a audiência e, para isso, tem como premissas a atualidade, uma adequada apuração e exposição dos fatos, a imparcialidade e a objetividade, assim como a presença, na matéria, de diferentes pontos de vista sobre o narrado (os famosos dois — ou mais — lados da história).

Por essa razão, o jornal deve ser sempre polissêmico, ou seja, deve conter diferentes vozes, apresentar fontes* com distintos

posicionamentos e, quando os âncoras* expressarem sua opinião, precisam deixar claro que o estão fazendo, bem como divulgar dados e argumentos que embasam essa opinião, assim como visões contrárias. Desse modo, a audiência pode avaliar perspectivas distintas e se posicionar adequadamente.

Em relação ao *tempo*, deve-se assinalar que as equipes dos telejornais são regidas por ele, e parte das críticas à superficialidade do que é exibido decorre de suas injunções. Nem sempre a apuração ou investigação das matérias é aprofundada. Geralmente, além disso, elas têm dois minutos de duração apenas, algumas vão ao ar sem que o fato seja explorado em sua totalidade e há notícias que, em função do horário em que aconteceram, nem chegam ao telespectador porque não foi possível transformá-las em uma reportagem antes da finalização do telejornal.

Pereira-Júnior (2006), que acompanhou, por 15 dias, a rotina de um telejornal da TV Globo, ainda lembra que o tempo pressiona as equipes de outra forma[3]. Se o telejornal não ocupar todo o tempo previsto, ele vai alterar a grade de programação da emissora, causando consequências para a área comercial: "É que os espaços publicitários terão que ser alterados em função de uma eventual sobra em sua programação" (Pereira-Júnior, 2006: 22).

Aqui há outro elemento importante da produção da notícia e do telejornal e que sempre deve ser considerado em sua recepção crítica. É que a TV vive da audiência e do tempo vendido para a publicidade nos espaços da programação: quanto maior a audiência, quer dizer, o número de televisores ligados num determinado canal, num determinado horário (como aferido, no caso brasileiro e em muitos países, por institutos de pesquisa), maior o valor do preço de seus intervalos comerciais. O espaço publicitário no intervalo do Jornal Nacional, da Rede Globo, por exemplo, manteve, entre dezembro de 2003 a março de 2004, o valor mais caro de toda a programação das emissoras abertas brasileiras (Becker, 2005). Em geral, o preço dos intervalos dos telejornais costuma ser em média o mais caro das emissoras (Becker, 2005). Assim, é fundamental não só ser atual e ter sempre notícias "em cima da hora", mas também, desse modo, prender a audiência.

Daí decorre a existência, apontada por diferentes estudiosos da mídia brasileira e internacional, em situações de forte disputa pela audiência, de uma inclinação à "espetacularização" ou "dramatização" da notícia (Bourdieu, 1997; Coutinho, 2006). Trata-se de lançar mão de recursos que prendam a audiência — mesmo que, muitas vezes, sob o risco de comprometer a informação, trazendo uma forte carga emocional, certo esquematismo entre "bons" e "maus", lições de moral e dramaticidade. É a transformação da notícia em "*show*" ou forma de entretenimento.

Nesse processo de captura do telespectador (e do mercado publicitário) se situa um importante — mas pouco estudado (Pereira-Júnior, 2006) — aspecto da construção da notícia televisiva: para sua fabricação, como em qualquer processo discursivo, é elaborada uma *hipótese de audiência*, a partir do que, entre outros fatores, os jornalistas se orientam na produção de seus textos e imagens (na seleção da pauta, na escolha das imagens e do tom, na produção dos textos e do estilo).

A segmentação dos telejornais também traz alguns indicadores dessas hipóteses e de como elas interferem na seleção das matérias e na linguagem. Os do início da tarde pressupõem um público feminino e por isso apresentam matérias que tratam de temas ligados a um suposto universo das mulheres (receitas, saúde, cuidados com o corpo e a família) e tendem a relegar as notícias da vida pública a um plano secundário. Os âncoras tendem a interagir fortemente entre si e com a audiência, a trocar comentários, quase num tom de conversa entre amigos. Basta aqui, para ter uma ideia dessa característica, analisar a interação entre os âncoras do Jornal Nacional e do Jornal Hoje, ambos da Globo. No segundo telejornal, os padrões de interação entre eles e com o público são mais informais: as regras que os presidem permitem que um dirija perguntas ao outro, troquem gracejos, riam e até mesmo usem o corpo de maneira mais espontânea.

Os telejornais populares, por sua vez, pressupõem dirigir-se às camadas mais pobres da população e a enunciação é sempre organizada em torno de uma denúncia geral de descaso, incapacidade administrativa, desfaçatez de autoridades e bandidos: todas as grandes e pequenas injustiças a que os pobres são submetidos são elencadas em linguagem dramática, sempre alguns tons acima e sem análise alguma. O

enunciador do telejornal parece se caracterizar como um justiceiro que assumiria o suposto ponto de vista ou perspectiva do pobre e seu desejo de denúncia e reconhecimento das injustiças. Assumiria assim, também, em parte, sua linguagem, que acaba por incorporar um registro menos formal e aspectos da fala menos controlada pela norma culta.

Em todos os telejornais, porém, idealmente, a audiência visada é a mais ampla possível, assumindo o pressuposto (ou ambição) de falar a todos do mesmo modo: entre as principais propriedades discursivas de um telejornal estão, por isso, certa *coloquialidade*. Segundo Paternostro (1987: 55), a linguagem de um telejornal deve ser similar a uma conversa: "Sempre que o jornalista for escrever para a TV, ele estará contando a notícia para alguém, como se estivesse conversando com essa pessoa".

Dessa forma, o telejornal tem que assumir uma segunda característica: ser o mais *didático* possível para que se faça entender junto a um pressuposto amplo público televisivo. A coloquialidade e o didatismo assumirão um maior grau quanto mais a audiência visada for vista como menos informada e com menor acesso a recursos culturais e linguísticos. O caso oposto é o dos telejornais do final da noite, que parecem se dirigir a uma hipótese de audiência com características opostas: embora a coloquialidade se mantenha, lança-se também mão de recursos de difícil compreensão para públicos pouco informados, como a ironia; o didatismo é menor e supõe-se da audiência maior familiaridade não somente com a linguagem, mas também com fatos noticiados anteriormente.

Embora seja o produto televisivo mais respeitado pelo público brasileiro, concordamos com estudiosos que apontam que a maioria dos telejornais ainda mantém um padrão rígido e pouco criativo. Um dos efeitos desse padrão sobre a qualidade da notícia é que, na pressa da edição e do fechamento das matérias, uma maneira de responder com rapidez e sem a necessidade de apelar para uma constante reflexão sobre a construção do texto ou da matéria é submeter o conteúdo "ao *formato* rígido do telejornal" como mostra Pereira-Júnior (2006: 26). Esse formato está, em grande parte, organizado em torno da imagem institucional da emissora. Para responder com rapidez à urgência da preparação da notícia, os

jornalistas seguem, assim, quase sempre o mesmo esquema de apresentar a matéria; alguns julgam mesmo que é necessário enquadrá-la nesse formato, não fugir dele. Modelos muito esquemáticos e repetidos de apresentação funcionam, desse modo, muitas vezes – tendo em vista o tempo limitado de produção da notícia – como uma lógica que se sobrepõe à lógica dos fatos.

Com relação a esse padrão pouco inventivo do telejornalismo, Machado (2005: 104), cita a obra *Cross-cultural Television* (1987), na qual os videoartistas Antonio Muntadas e Hank Bull utilizam imagens de telejornais de várias partes do mundo e, guardadas as especificidades culturais, linguísticas e econômicas dos diferentes países, concluem que:

> O telejornal se constrói da mesma maneira, se endereça de forma semelhante ao telespectador, fala sempre no mesmo tom de voz e utiliza o mesmo repertório de imagens sob qualquer regime político, sob qualquer modelo de tutela institucional (privado ou público), sob qualquer patamar de progresso cultural ou econômico.

Observamos, no entanto, que, pelo avanço tecnológico e em função de se buscar uma maior audiência, atualmente alguns telejornais vêm experimentando um formato menos engessado. Com a popularização de aparelhos como celulares, tem sido recorrente o uso de imagens de cinegrafistas amadores nos telejornais. A TV Globo Minas, por exemplo, possui em um de seus telejornais o quadro "VC no MGTV", em que os telespectadores gravam imagens de problemas em suas comunidades (rua esburacada, praça abandonada, esgoto a céu aberto) e enviam para a emissora. Em contrapartida, a equipe do telejornal procura o poder público cobrando uma solução para o problema.

Com certeza, muitos desses expedientes integram estratégias de mudança ou reforço da imagem institucional de emissoras, que buscam evidenciar sua "responsabilidade social" e sua proximidade com a população, especialmente quando são alvos de uma desconfiança generalizada por suas articulações políticas. Apesar disso, esses expedientes trazem novos elementos para formato do telejornal.

Além dessa abertura à participação popular (Castro, 2010), também chamada de jornalismo colaborativo*, observa-se, nos últimos tempos, a tentativa de humanizar determinadas matérias, levando ao ar cenas que

antes ficariam apenas nos bastidores. Na cobertura das enchentes na região serrana do Rio de Janeiro, em janeiro de 2011, feita pelo *Jornal Nacional*, telejornal brasileiro de maior audiência, uma das matérias foi encerrada com um emocionante abraço do repórter Tiago Eltz no pedreiro Leandro Machado, que perdeu a família na tragédia. O problema é que, para alguns telespectadores, o efeito produzido é de dramatização e exacerbação do impacto emocional de uma tragédia. Na recepção de qualquer produto cultural, há sempre duas ou mais possibilidades de avaliação ou resposta crítica. Nós, que escrevemos este artigo, ao nos referirmos à cena citada, lidamos sempre com uma tensão entre a empatia e nossa identificação com o drama do outro (tanto o do pedreiro quanto o do jornalista), de um lado, e um esforço de distanciamento, de outro lado, para compreender os efeitos mais gerais produzidos pela matéria, dentre eles, a espetacularização e o tratamento dramatúrgico da notícia, que favorecem formas de manipulação e de desinformação, por se apoiarem excessivamente na emoção. Afinal, aquele drama humano não pode ser mostrado desvinculado dos fatores que o causaram, como a degradação ambiental e a especulação imobiliária, bem como o descaso das autoridades em relação a essas questões e também em relação ao problema do acesso à moradia no País.

Outro ponto que vem chamando a atenção é a incorporação de estratégias de entretenimento em alguns telejornais e elementos de telejornais em programas de variedades (Gutmann, Santos, Gomes, 2008). O *Mais Você*, apresentado por Ana Maria Braga na TV Globo, é um exemplo de programa de variedades que exibe recursos do telejornalismo, como reportagens, transmissões ao vivo ou entrevistas de estúdio. Por seu turno, *o CQC*, *Custe o que Custar*, da Bandeirantes, programa classificado como de humor, mas que foca no jornalismo, tampouco abre mão de estratégias de entretenimento: “O CQC se utiliza largamente de recursos do humor e do entretenimento como ferramenta para a promoção de um curioso efeito de sentido, em que o riso e a piada são explorados com um fim bem específico: fazer jornalismo” (Gutmann, Santos e Gomes, 2008: 13).

Especialmente no programa da Band, comandado pelo jornalista Marcelo Tas, há uma reconfiguração no modo de se fazer telejornalismo, rompendo com a rigidez que caracteriza a maioria dos programas do

gênero: são exibidas reportagens performáticas, a ironia é usada para discutir os fatos reportados pela grande imprensa, faz-se uma sátira de personalidades públicas, especialmente dos políticos, além de o programa revelar os deslizes e as gafes de apresentadores e entrevistados. Parece-nos uma maneira leve de chamar a atenção da audiência, mesmo em se tratando de temas sérios, estratégia diferenciada da maioria dos telejornais que abrem seus noticiários com matérias impactantes e consideradas de alta tensão (David-Silva, 2007).

Telejornal: modo de usar

Elencadas essas características do telejornal, retomamos nossa intenção: refletir sobre a formação do telespectador. Que procedimentos didáticos podem ser criados com o uso do telejornal na sala de aula de ensino médio?

Acreditamos que o aluno, conhecendo as condições de produção de um telejornal e as características da linguagem televisiva, pode se tornar um telespectador mais crítico a partir do que lhe chega pela TV e, assim, ampliar seu acesso a informações qualificadas.

Mas como os jovens veem a TV?

Para começar um trabalho envolvendo a TV, uma boa coisa é saber o que os jovens pensam sobre ela. Foi isso que tentou fazer Fernanda Castro, que também assina este capítulo:
CASTRO, F. C. *O jovem de periferia nos quadros de Regina Casé: um estudo de sua representação e recepção*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
Para mais informações sobre como os jovens se relacionam com fontes de informação (como a TV, a internet e o jornalismo impresso), podem ser encontrados em: RIBEIRO, V. M., BATISTA, A. A. G., LIMA, A. Alfabetismo e aspirações educacionais dos jovens brasileiros nas metrópoles, *in: Anais da VI Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional*. Fortaleza: Abave, 2011. Disponível em

<http://somnis.tempsite.ws/p/publicacao_completa.php?publi=297>. Acesso em 22 mar. 2012.

O princípio básico é estimular os alunos a pensar se o produto oferecido pelo telejornal segue as premissas básicas do jornalismo. Ainda que se abram à participação popular, à espontaneidade, explorem recursos tecnológicos, a metalinguagem, recorram a estratégias de entretenimento, as matérias devem seguir os pressupostos do jornalismo: rigor de apuração; ética; ouvir os vários lados envolvidos; exatidão de dados.

Um procedimento didático possível é escolher um tema e observar como ele é reportado em telejornais de diferentes linhas editorais ou de uma emissora privada e uma pública:

- Em que se distinguem e em que se assemelham?
- Quanto tempo é dedicado ao assunto?
- Há exatidão na apresentação dos fatos?
- Que perguntas o telespectador continua a se fazer após ver a matéria?
- Por que razões essas perguntas não foram respondidas pela matéria?
- É possível reconhecer se o telejornal é imparcial ou assume um posicionamento?
- Que marcas (no texto ou nas expressões faciais dos âncoras e repórteres) expressam o posicionamento?
- Apresentam-se argumentos que justificam esse posicionamento?
- São apresentados outros argumentos (por meio de outras vozes) e elas são adequadamente ouvidas e enquadradas?

O mesmo procedimento, com as mesmas questões orientadoras, pode ser utilizado tendo por base a evolução da cobertura de um determinado assunto num mesmo telejornal ou as diferenças entre a abordagem do mesmo tema no jornalismo televisivo e em outras mídias, como em jornais e revistas impressas ou na internet. Sugerimos a análise da cobertura jornalística dos telejornais e de outras mídias sobre projetos e programas econômicos governamentais que têm impactos sociais e que

geram alguma polêmica (veja uma sugestão mais detalhada ao fim do capítulo); acreditamos que pode suscitar uma rica discussão, a partir das questões norteadoras explicitadas acima.

Outro procedimento em que acreditamos consiste na própria produção de um telejornal. Nesse caso, será possível ao professor, além de explorar todo o processo de alimentação temática e de estruturação das matérias, propor novas formas de relacionamento com audiência e de abordagem do fenômeno linguístico, especialmente da variação. Alguns gêneros empregados no telejornal, procedimentos linguístico-discursivos, bem como conhecimentos podem também ser explorados em atividades focais:

1. Alguns procedimentos linguísticos
1.1. Sumarização*
1.2. Atribuição de ato de fala*
1.3 Modalização*

2. Alguns gêneros no telejornal
2.1. Chamadas*
2.2. Notícias
2.3. Reportagem
2.4. Entrevista

3. Aspectos tipológicos
3.1. Relatar[4]

Vale a pena?

Talvez o leitor — ao chegar aqui — fique pensando se — diante do ENEM, do vestibular e de tanta coisa a ensinar no ensino médio — valeria a pena trazer para sala de aula mais uma meta, mais um objetivo de ensino. Acreditamos, certamente, que sim. Primeiramente, porque se educa para a vida, e a TV, como sabemos, é onipresente na vida de todos nós. Precisamos, portanto, aprender a lidar melhor com ela, sabendo com

ela nos relacionar de modo mais crítico e reunindo habilidades para dela extrair mais conteúdo e informação.

Se só isso não justificasse a presença da telinha na sala de aula, acreditamos também que, ao fazê-la objeto de seus esforços educativos, o professor não está, necessariamente, abrindo mão de outros conhecimentos e habilidades do currículo do ensino médio. Ainda que muito rapidamente, indicamos como a questão da variação linguística é central nos telejornais e que, por isso, eles constituem um rico instrumento para sua exploração didática. O mesmo ocorre com o exame das relações entre oralidade e escrita, já que os jornais televisivos transitam da leitura de um texto escrito construído para ser lido (como se fosse falado), por meio do *teleprompter* (uma pequena tela que fica diante dos âncoras), aos comentários das notícias feitos pelos próprios âncoras e comentaristas, às entrevistas em estúdio e fora dele. Também indicamos, logo acima, alguns procedimentos linguísticos, presentes na maior parte dos currículos, que podem ser abordados por meio dos textos televisivos.

Para conhecer outras experiências de produção de telejornais da escola

O Programa Parabólica e a TV Reação são experiências de uma escola de ensino médio de Sobradinho (CEM 01), no Distrito Federal. Embora não tenhamos localizado muitos materiais sistematizados sobre suas experiências, vale a pena conhecer o que está disponível na internet, sabendo que foram reconhecidas nacionalmente pelo Prêmio Cultura Viva (uma parceria entre o Ministério da Cultura, Petrobrás e Cenpec).
Suas atividades podem ser seguidas no Facebook (<http://www.facebook.com/profile.php?id=100001888151298>), ou num *blog*: <http://programaparabolica.tumblr.com/>;
no YouTube: <http://www.youtube.com/programaparabolica>; e no Twitter: <twitter.com/progparabolica>.

Além de tudo isso, é importante que a escola, cada vez mais, aproxime-se das novas mídias. Com certeza, isso não significa abrir mão do

importante papel que ela tem a desempenhar em relação à literatura e a outras fontes tradicionais de acesso à informação e ao conhecimento. Mas as instituições educativas precisam pisar mais fortemente no terreno do século XXI e, para isso, precisam estar familiarizadas com todo um novo universo do qual a TV é uma parte e já em franca transformação, uma vez que ela é agora digital e acessível por meio de computadores pessoais e celulares, gerando novas formas de recepção e de produção de conteúdos.

Essas transformações, por fim, tornaram muito fácil produzir TV, seja com aparelhos celulares e câmeras fotográficas que também são filmadoras. A edição de imagens também se tornou muito acessível com diferentes programas de computadores, assim como sua divulgação na internet. Esses recursos tornam não somente exequível fazer TV na escola, mas também romper com a artificialidade da produção de textos em sala de aula: com esses instrumentos e recursos ao alcance de quase todos, fala-se e escreve-se para o mundo. O que poderia desejar mais um professor de português?

Diferentes vozes e uma polêmica

Por fim, descrevemos abaixo uma proposta que pode ser desenvolvida pelo professor em sala de aula, que se baseia especialmente no preceito já citado; ao apresentar um tema o telejornal deve ser sempre polissêmico, ou seja, deve conter diferentes vozes, apresentar fontes com distintos posicionamentos. Deve apresentar os dois, ou mais lados da história.

ATIVIDADE

Como já dissemos, acreditamos que a cobertura jornalística sobre projetos e programas econômicos governamentais que têm impactos sociais e que geram alguma polêmica podem suscitar ricas discussões

em sala de aula. O professor pode, então, selecionar um tema que esteja em evidência nos telejornais brasileiros de maior audiência. A maioria das emissoras possui portais onde disponibilizam as matérias veiculadas em seus telejornais.

Comece a atividade pesquisando com os alunos quais temas estão em evidência nos telejornais a que eles assistem. Selecionado o assunto, eleja a matéria de um telejornal e peça que os alunos a assistam, observando como a reportagem foi construída.

Como exemplo, sugerimos uma matéria do Jornal Nacional, tratando de atrasos nas obras de transposição do Rio São Francisco, que pode ser acessada neste endereço: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/videos/t/edicoes/v/atrasos-quase-dobram-custo-da-obra-de-transposicao-do-rio-sao-francisco/2262760/>.

Algumas questões podem nortear essa análise: Quanto tempo é dedicado ao assunto? Há exatidão na apresentação dos fatos? Que recursos gráficos ou ilustrativos a matéria traz para apresentar o atraso nas obras? É possível reconhecer se o telejornal é imparcial ou assume um posicionamento? Que marcas (no texto ou nas expressões faciais dos apresentadores e da repórter) expressam o posicionamento? Apresentam-se argumentos que justificam esse posicionamento? São apresentados outros argumentos (por meio de outras vozes) e elas são adequadamente ouvidas e enquadradas? São apresentados de forma equilibrada os pontos de vista dos entrevistados que denunciam o atraso das obras e as fontes que explicam o por que da demora? Existe alguma voz que poderia ter sido ouvida na matéria e por que motivo ela seria uma fonte para discutir essa polêmica? Que perguntas o telespectador continua a se fazer após ver a matéria? Por que razões essas perguntas não foram respondidas pela matéria?

Acreditamos que, por meio de uma proposta didática como essa, o professor estará não só aproximando seus alunos das formas de produção das notícias televisivas, mas também contribuindo para que eles recebam o conteúdo da telinha de uma maneira muito mais crítica e analítica, aumentando seu repertório de informações e qualificando sua participação nas instâncias públicas de discussão e debate.

[1] Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso em 21 mar. 2012.

[2] Dados de pesquisa encomendada pela Secretaria de Comunicação (SECOM) da Presidência da República, em 2010, sobre os hábitos de informação dos brasileiros. Foram ouvidas 12 mil pessoas em todas as unidades da federação, por meio de entrevistas pessoais, domiciliares. A pesquisa completa está disponível em <http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/imprensa/noticas-da-secom/secom-divulga-estudo-sobre-o-acesso-a-informacao-e-a-formacao-de-opiniao-da-populacao-brasileira>. Acesso em 22 mar. 2012.

[3] A TV Globo é a líder de audiência dos canais de TV aberta no Brasil, abrangendo 43,2% dos telespectadores. Os demais canais têm o seguinte desempenho: Record (16,5%), SBT (12,7%), Bandeirantes (5,1%), Rede TV (2,4%) e outros (20,1%). Esses dados são relativos ao ano de 2010 e estão disponíveis em <http://midiadados.digitalpages.com.br/home.aspx?edicao=3>. Acesso em 21 mar. 2012.

[4] A tradição escolar tem preferido o uso de "narrar". Acreditamos, porém, que, para estreitar o vínculo do tipo textual a seu uso social, seria mais adequado reservar os textos da ordem do narrar à esfera da cultura literária ficcional e às "mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil" e, correspondentemente, aqueles da ordem do relatar à esfera da "documentação e memorização das ações humanas" e à "representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo" (Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça [francófona], *in*: R. H. R. ROJO, G. S. CORDEIRO [orgs.]. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 60,).

Capítulo 9

Revistas de divulgação científica no ensino médio: múltiplas linguagens

Márcia Mendonça
Clecio Bunzen

> As coleções de livros de vulgarização científica se multiplicam. As conferências e os cursos públicos sobre as questões mais árduas e difíceis, destinadas a pôr ao alcance de todo mundo noções ou conhecimentos que eram o apanágio de grupos limitados de especialistas, secundam e completam a tarefa que visam executar as edições populares.
> Tudo isso demonstra que o público em geral tem sua atenção despertada para as coisas do saber e aspira participar do movimento incessante das ideias e compreender, pelo menos em suas linhas essenciais, as bases dos grandes fatos científicos e a essência das principais leis naturais.
>
> Miguel Osório de Almeida (*A vulgarização do saber*, 1931, p. 229).

Práticas de divulgação científica ontem e hoje

Cadernos especiais e suplementos em jornais, programas de televisão, séries de TV, filmes, peças de teatro, documentários, reportagens, notícias, *tweets*, *sites*, páginas de redes sociais, *blogs*, editais de programas governamentais, *podcasts*, pronunciamentos oficiais, livros didáticos, enciclopédias, entrevistas médicas, relatórios técnicos, revistas

especializadas, revistas semanais, almanaques, rótulos de produtos, cartilhas educativas, telenovelas, palestras, programas de rádio, mesas-redondas, trabalhos escolares, museus, olimpíadas de ciências, conversas entre amigos, histórias em quadrinhos, campanhas de saúde pública, anúncios publicitários. Nas mais diversas práticas de letramento[1], que envolvem textos de diferentes gêneros e semioses, informações científicas são procuradas por diferentes tipos de leitores (crianças, jovens e adultos, leigos e nem tão leigos assim) e são disseminadas por jornalistas, especialistas, professores, pesquisadores e outros agentes[2]. Informar-se sobre ciência é, hoje, desejo, direito, tendência. Se podemos afirmar que os cientistas são uma minoria da população mundial, não podemos dizer o mesmo das ideias e afirmações científicas que circulam em diferentes mídias e suportes. Por tal razão, a escola do século XXI não pode deixar de refletir com seus alunos sobre o papel da *divulgação científica* (DC) nos últimos séculos, especialmente sobre o quanto tal análise crítica das práticas sociais e das práticas de linguagem envolve uma reflexão sobre as formas de participação cidadã em uma vida mais democrática. Para Shor (1999), um traço dos *letramentos críticos* é a capacidade de

> examinar o nosso desenvolvimento em curso, a fim de revelar as posições subjetivas a partir das quais nós fazemos sentido do mundo e agimos sobre ele. Todos nós crescemos e vivemos em culturas locais estabelecidas em contextos globais, onde múltiplos discursos nos moldam[3].

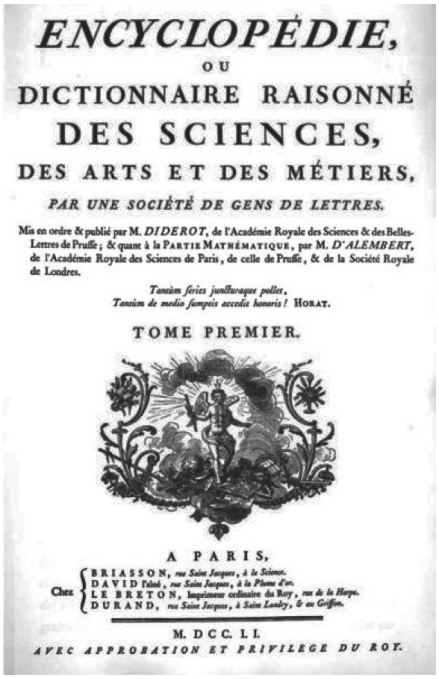
O interesse por temas da ciência não é recente, conforme aponta a epígrafe extraída de texto de Miguel Osório de Almeida, pioneiro da DC no Brasil, já em 1931. O interesse do público em geral por temas científicos atravessa os tempos, assim como as iniciativas para divulgá-los, com maior ou menor abrangência, mobilizando concepções situadas cultural e historicamente quanto à ciência, ao conhecimento, ao papel da divulgação e aos próprios temas. Segundo Silva (2006), as atividades voltadas para a DC surgiram junto com a própria ciência[4] moderna, no século XVI[5], especialmente com a tradição oral, uma vez que "os cientistas tinham suas atividades censuradas pela igreja e pelo Estado" (Gomes, 2001: 96). No século XVIII, as modalidades de gêneros envolvidos já eram diversificadas: livros de

ciências para crianças e outros para mulheres (*Filosofia de Sir Isaac Newton explicada para o uso das damas*, do italiano Francesco Algarotti, traduzida na Inglaterra já nos anos 1700); demonstrações públicas em teatros lotados de uma audiência ávida por conhecer novas máquinas e demonstrações de fenômenos pneumáticos, elétricos e mecânicos, por exemplo, além de palestras itinerantes que percorriam várias cidades e até países.

ILUMINISMO E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Os iluministas assumiram como ideal político e filosófico o desejo de compilar, resumir e vulgarizar ideias, insurgindo-se contra a censura do Estado e da Igreja Católica na França do século XVIII. Assim, as enciclopédias, embora produzidas por uma elite, permitiram que muitos leitores tivessem acesso a conceitos das artes e das ciências da época, antes reservados aos leitores dos textos da tradição erudita, também produzidos por membros da elite letrada.

Silva (2006) destaca que, no século XVIII, "com a ciência se constituindo aos poucos como um certo tipo de instituição vinculada a uma certa forma de produção de conhecimento, já havia uma tensão pela diferenciação. Filósofos naturais acadêmicos da época do Iluminismo esforçavam-se por parecerem diferentes dos chamados 'vendedores científicos', com suas palestras e shows itinerantes" (p. 55).



ENCYCLOPÉDIE,
OU
DICTIONNAIRE RAISONNÉ
DES SCIENCES,
DES ARTS ET DES MÉTIERS,
PAR UNE SOCIÉTÉ DE GENS DE LETTRES.

Mis en ordre & publié par M. DIDEROT, de l'Académie Royale des Sciences & des Belles-Lettres de Prusse; & quant à la PARTIE MATHÉMATIQUE, par M. D'ALEMBERT, de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse, & de la Société Royale de Londres.

Tantùm series juncturaque pollet,
Tantùm de medio sumptis accedit honoris! HORAT.

TOME PREMIER.

A PARIS,
Chez BRIASSON, *rue Saint Jacques, à la Science.*
DAVID *l'aîné, rue Saint Jacques, à la Plume d'or.*
LE BRETON, *Imprimeur ordinaire du Roy, rue de la Harpe.*
DURAND, *rue Saint Jacques, à Saint Landry, & au Griffon.*

M. DCC. LI.
AVEC APPROBATION ET PRIVILEGE DU ROY.

Figura 1: Fac-símile da *Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences des Arts et des Métiers, par une Société de Gens de Lettres.* Disponível em <http://www.tipografos.net/historia/manuais-de-tipografia.html>. Acesso em 13 jun. 2013.

No cenário brasileiro, podemos afirmar que alguns jornais e revistas do início do século XIX, como *O Patriota* (1813-1814), já produziam matérias sobre ciência. A publicação desses textos coincidiu com a intensificação das atividades de divulgação no Brasil, com a possibilidade de publicação de periódicos relacionados à ciência, de jornais que divulgavam notas ou curiosidades científicas sobre novas teorias e descobertas ou de livros nacionais de ficção científica. Como exemplo, podemos citar os artigos de revistas semanais como *Ciência para o povo* (1881), que tratava de temas como saúde e comportamento (cf. Moreira, Massarani, 2002). Conforme os autores, as revistas científicas para o público não especializado se aproximavam do formato dos livros, mas já era possível perceber pequenas mudanças, tais como o uso de ilustrações e a disposição dos textos em colunas.

As conferências e palestras públicas, a organização de exposições nacionais, a atuação dos museus de história natural (com o oferecimento

de cursos populares) cresciam no país e estavam sob a responsabilidade dos professores, engenheiros, médicos e cientistas nacionais e estrangeiros. Os jornalistas, segundo Moreira e Massarani (2002), pareciam não atuar tão diretamente como nos dias atuais para a DC.

Os meios de comunicação de massa passam a desempenhar, especialmente a partir do século XX, importante papel na divulgação de informações científicas. O rádio, por exemplo, contribuiu imensamente para a consolidação da divulgação, apresentando programas que apresentavam informativos, cursos, palestras etc. O físico alemão Albert Einstein, em visita ao Brasil no ano de 1925, comenta essa relação entre a cultura escrita divulgada pelo livro e as práticas orais mediadas pela radiodifusão, mostrando suas crenças e valores sobre a ciência produzida no país:

> Após minha visita a esta sociedade, não posso deixar de, mais uma vez, admirar os esplêndidos resultados a que chegaram a ciência aliada à técnica, permitindo aos que vivem isolados os melhores frutos da civilização. É verdade que o livro também o poderia fazer e o tem feito, mas não com a simplicidade e a segurança de uma exposição cuidada e ouvida de viva voz. O livro tem de ser escolhido pelo leitor, o que por vezes traz dificuldades. Na cultura levada pela radiotelefonia, desde que sejam pessoas qualificadas as que se encarreguem da divulgação, quem ouve recebe, além de uma escolha judiciosa, opiniões pessoais e comentários que aplainam os caminhos e facilitam a compreensão. […] (*apud* Moreira e Massarani, 2002: 52).

Livros, revistas e jornais, entre os anos 1930 e 1970, consolidam-se como impressos importantes para a DC, assim como a criação de novos institutos de pesquisa e do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) em 1951. No caso das revistas dedicadas à DC, algumas foram pioneiras nessa direção, como a revista *Ciência Popular,* publicada entre 1948 e 1960 no Brasil, responsável por disseminar informações científicas para o público em geral, constituído por assinantes e consumidores que a compravam em bancas de jornal (cf. Silva, 2010). Segundo Gomes (2001: 96), no período entre e pós-guerras, o jornalismo científico se consolida "em consequência da popularização da imprensa escrita e da explosão técnico-científica", como as questões que envolviam o desenvolvimento de armas.

CIÊNCIA POPULAR: CIÊNCIA AO ALCANCE DOS BRASILEIROS

Esta revista trouxe ao público brasileiro traduções de artigos científicos produzidos em diversas partes do mundo, como Inglaterra, França, Estados Unidos e Portugal, em uma época em que as distâncias geográficas eram um obstáculo à circulação desses saberes entre países. Ela se utilizou de gêneros variados para divulgar conhecimentos científicos, tais como modelos desmontáveis de equipamentos e máquinas, quadrinhos, cursos à distância, quebra-cabeças, concursos científicos e curiosidades (cf. Silva, 2010).

Figura 2

Figura 3

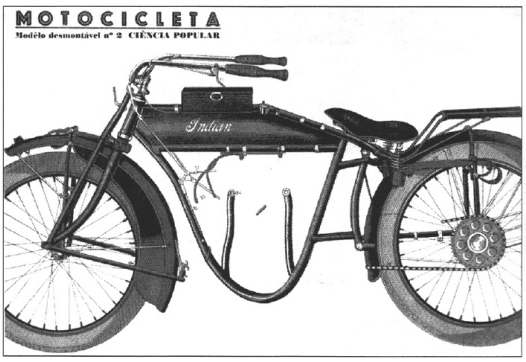


Figura 4

Figura 5

Figura 2: Capa de *Ciência Popular*, n° 107, 1957; Figura 3: Capa de *Ciência Popular*, n° 106, 1957; Figura 4: Modelo desmontável de motocicleta (1ª parte). *Ciência Popular*, n° 52, jan. 1953 (encarte); Figura 5: Quadrinhos sobre resíduos atômicos. *Ciência Popular*, n° 65, fev. 1954 (quarta capa).

Após a década de 1970, segundo as reflexões de Massarani (2010), os meios de comunicação de massa, especialmente as revistas impressas, os jornais (cadernos, seções, suplementos) e a televisão dominam o processo de (in)formar os leitores e telespectadores sobre as questões científicas[6]. Alguns exemplos conhecidos são as revistas *Ciência Hoje* (ano de lançamento: 1982), *SuperInteressante* (1987), *Globo Ciência*

(1991, atualmente *Galileu*), *Scientifc American/Brasil* (2002), entre outras versões para crianças e jovens como as revistas *Ciência Hoje das Crianças* (1986) e *Mundo Estranho* (2003). Vale ressaltar a preocupação dessas revistas com o público leitor, o que se reflete na seleção e abordagem dos temas e nas seções e produtos criados especificamente para os leitores, muitas vezes, afastando-se do âmbito de temas estritamente científicos. É o caso do game Filosofighters[7], um produto voltado aos jovens consumidores da *SuperInteressante*. Nele, filósofos famosos se enfrentam em lutas corporais, com golpes que remetem às suas reflexões mais famosas, como o "Plano cartesiano", de Descartes, e "'Deus está morto!'", de Nietzsche. [8]

Os mais diversos programas televisivos (telejornais, programas de auditório, cinedocumentários, entre outros) trazem temas que envolvem o processo de DC, tais como *Globo Ciência* (1984), *Globo Repórter* (1973), *Fantástico* (1973) e *Bem Estar* (2011), todos transmitidos pela mesma emissora. Em um programa que foi ao ar em 03/02/2012, os entrevistados e apresentadores explicavam aos telespectadores os benefícios do samba e da zumba (dois estilos musicais) para o corpo. No mesmo dia, tais explicações foram publicadas em forma de infográficos (ver figura 6) em uma versão *on-line*. Esse exemplo mostra a velocidade com que as mídias se hibridizam na DC, misturando sistemas de signos diversos e linguagens distintas. E esse é um traço da circulação de diversos gêneros no século XXI.

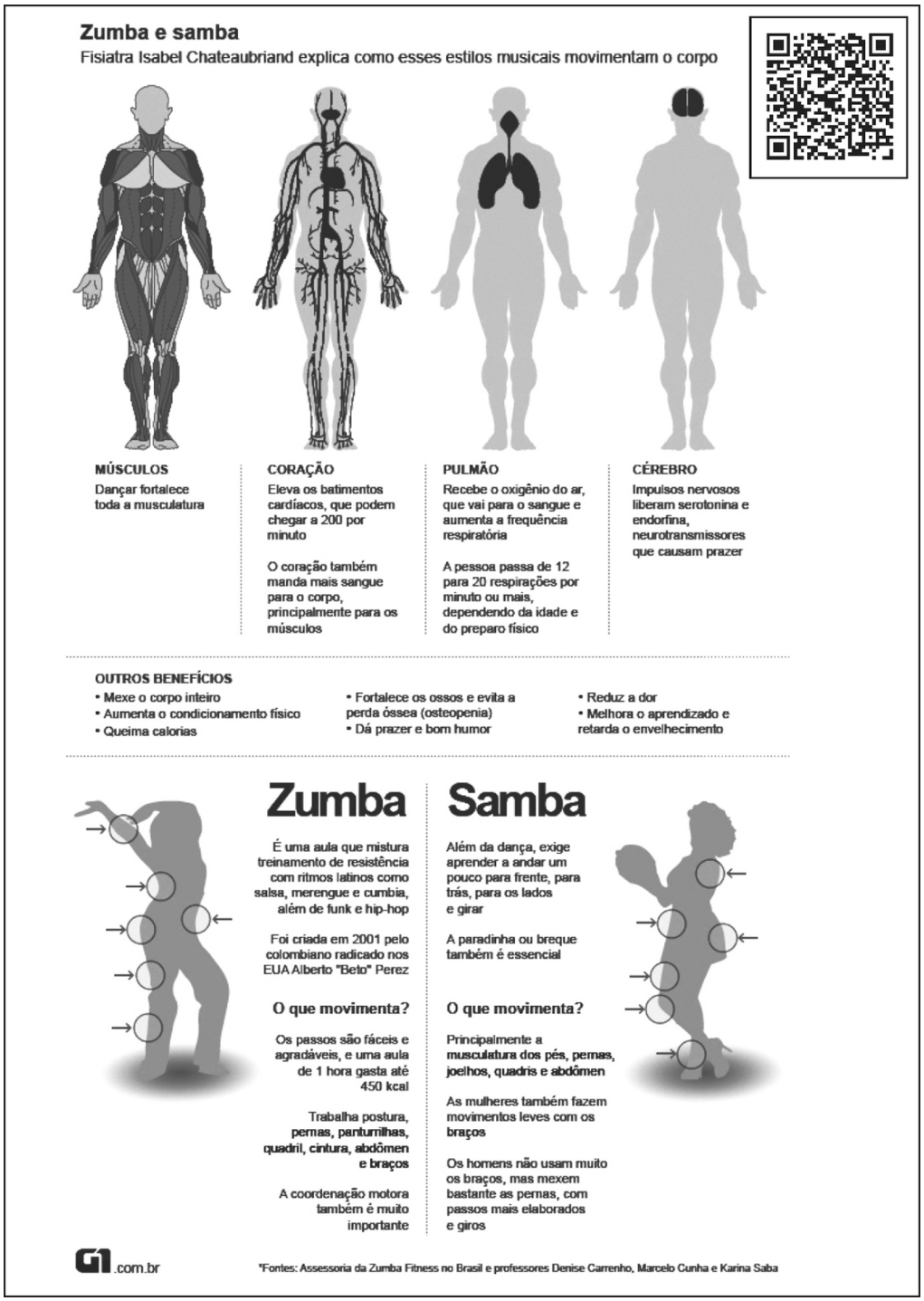


Figura 6: Infográfico Zumba e Samba. Disponível em <http://planetabizarrotm.blogspot.com.br/2012/02/aprenda-dancar-samba-e-zumba-e-saiba.html> Acesso em 18 jun. 2013.

Este exemplo nos mostra como a divulgação científica vai se constituindo através de diferentes mídias e suportes. A partir das

discussões propostas por Souza (2012: 45), que se baseia em Charaudeau (2008), podemos apontar, no texto "Zumba e samba", várias características que marcam a DC na mídia contemporânea:

(i) visibilidade — os jornalistas escolheram um tema que pode intervir no cotidiano das pessoas, como os benefícios da dança para a saúde;

(ii) legibilidade — a linguagem escolhida procura utilizar os termos mais técnicos (*músculos*, *coração*, *pulmão*, *calorias*, *coordenação motora*) de forma simples, em diálogo com explicações e recursos verbo-visuais como as setas que indicam o movimento do corpo, especialmente das partes que aparecem negritadas no texto verbal;

(iii) a seriedade — o jornalista traz a voz da medicina, na pessoa da fisiatra, como argumento de autoridade — "Fisiatra Isabel Chateaubriand explica como esses estilos musicais movimentam o corpo" — os esquemas do corpo humano e as legendas em uma disposição gráfica específica, sem deixar de mencionar as fontes consultadas;

(iv) a emocionalidade — a produção do texto verbo-visual explora as imagens do corpo do tipo taxonômico em diferentes posições, sombras, revelando também traços masculinos e femininos na própria iconografia. Outra estratégia utilizada são os sucessivos cortes longitudinais da figura, na mesma posição, para enfatizar os diferentes órgãos e sistemas envolvidos ao longo das danças.

Atualmente, pode-se dizer que a DC constitui um conjunto de práticas discursivas inserido nessa dinâmica social contemporânea: produzir conhecimento científico implica, cada vez mais, divulgar esse conhecimento, já que conhecer ciência é direito de todos, é uma demanda socialmente legitimada. Para alguns autores, "a divulgação da ciência é hoje um instrumento necessário para consolidar a democracia e evitar que o conhecimento seja sinônimo de poder e dominação" (Candotti, 2001: 5).

Vale lembrar: as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* apontam para a necessidade de possibilitar aos alunos:

> […] assumir uma postura reflexiva que lhes permita tomar consciência de sua condição e da condição de sua comunidade em relação ao universo das práticas letradas de nossa sociedade para poder atuar nelas de forma ativa, como protagonistas na ação coletiva. Nesse quadro, importa salientar que tomar consciência significa, de um lado, saber identificar como e por que determinadas práticas de linguagem e, portanto, determinados usos da língua e de diferentes linguagens são, historicamente, legitimados e, de outro, poder transitar em meio a tais usos e práticas segundo demandas específicas que se possam ter (Brasil, OCEM, 2006: 28-29).

Se relacionarmos tal discussão com o fato de que as práticas de letramento do mundo contemporâneo, como sinaliza Rojo (2009: 111), exigem que os sujeitos se relacionem com "a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais", com "a diminuição das distâncias espaciais e temporais" e com a "multissemiose", o trabalho com as revistas de DC na escola pode auxiliar os professores no processo de seleção de objetos de ensino, gêneros e textos para um trabalho efetivo com as múltiplas linguagens e seus efeitos de sentido no ensino médio.

Discutir pressupostos teóricos e alternativas metodológicas pertinentes à efetivação desse trabalho é objetivo deste capítulo. Isso porque consideramos que explorar gêneros de DC publicados em revistas de DC pode constituir oportunidade de mobilizar conhecimentos e capacidades necessários ao panorama dos letramentos múltiplos em que se inserem tais práticas de leitura e de escrita, conforme apresentaremos no próximo item.

Letramentos situados e a divulgação científica

Segundo o paradigma dos letramentos situados (Barton e Hamilton, 2001), "as práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e algumas práticas de letramento se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outras". Nessa direção, a produção e a recepção de gêneros de DC são influenciadas pelos modos

como se compreende o fazer científico, a constituição do próprio conhecimento científico e o papel dos divulgadores (jornalistas, pesquisadores, professores, entre outros). Assim é que os gêneros produzidos na esfera científica — como artigos científicos, projetos de pesquisa, teses e pareceres científicos — são mais valorizados que os gêneros relacionados às práticas de letramento da DC, que estão fortemente relacionados à esfera jornalística (ou do chamado *jornalismo científico*) ou escolar. Exemplos são notícias de DC, curiosidades científicas (*Você sabia que…*), verbetes de enciclopédias e reportagens de DC[9].

Assim, compreender o poder e o prestígio social atribuídos às práticas de letramento científicas auxilia na percepção da complexidade das atividades de DC. Myers (2003) faz uma crítica das percepções mais comuns acerca da DC, que separam dois discursos, o científico e o da DC, sendo aquele considerado o paradigma "dominante". Tal perspectiva se apoia nos seguintes pressupostos:

- cientistas e instituições científicas são autoridades naquilo que constitui a ciência;
- a esfera pública é, quanto a temas científicos, uma tábula rasa de ignorância sobre a qual os cientistas escrevem o conhecimento;
- esse conhecimento percorre uma via de mão única, da ciência para a sociedade;
- o conteúdo da ciência é a informação contida numa série de declarações/afirmações escritas;
- no decurso de um discurso para o outro [da ciência para a DC], essa informação não apenas muda sua forma textual, mas é simplificada, distorcida, exagerada e simplificada ao extremo (vulgarizada, no sentido que a palavra francesa *vulgarisation* denota) (p. 266).

A DC não constitui uma simplificação do discurso científico, mas um conjunto de práticas discursivas nas quais convergem e conflitam vozes distintas — cientistas, jornalistas, público, instituições etc. — com diferentes graus de legitimidade social, a depender de onde circulam os discursos, de quem os produz, de quem os recebe, da relevância social

do tema no momento dessa produção. Por tal razão, Vogt (2003) defende a compreensão desse processo pelo conceito de "cultura científica", englobando o processo de produção/divulgação/percepção/compreensão pública da ciência. Para o autor, o que é central em sua reflexão é

> a ideia de que o processo que envolve o desenvolvimento científico é um processo cultural, quer seja ele considerado do ponto de vista de sua produção, de sua difusão entre pares ou na dinâmica social do ensino e da educação, ou ainda do ponto de vista de sua divulgação na sociedade, como um todo, para o estabelecimento das relações críticas necessárias entre o cidadão e os valores culturais, de seu tempo e de sua história (s.p.).

Assim, para melhor compreender os textos de DC não mais como resultado de uma adaptação de uma linguagem especializada, realizada por um mediador, num sentido único (especialista → mediador → público não especializado), é importante conhecer os mecanismos que fazem parte de sua teia discursiva, seja para alinhavar as vozes convocadas, para equilibrar repertório técnico e repertório comum por meio de metáforas explicativas ou analogias, imagens, legendas, exemplos, entre outras estratégias. Recorremos às reflexões de Silva (2006), para quem a produção da ciência é algo extremamente complexo, cujos atores jamais são apenas os cientistas. O autor acrescenta que a diversidade de textos criados para a DC é resultado dos tipos de interlocução estabelecidos em torno de um tema da ciência:

> Nessas interlocuções, entre essas diferentes esferas, política, empresarial e industrial, "científica", "pública", são produzidos diferentes textos. Não porque se trata de simplificar a ciência para um outro público, mas porque diferentes interlocuções implicam em diferentes memórias, em diferentes posições e, portanto, em diferentes textualizações (p. 56).

Para melhor compreender esse processo, podemos pensar como Vogt (2003), ao ilustrar a cultura científica com base em uma espiral, chamada de "a espiral da cultura científica" (figura 7). Nela, vemos que há duas dimensões e dois eixos: um horizontal (tempo) e o outro vertical (espaço).

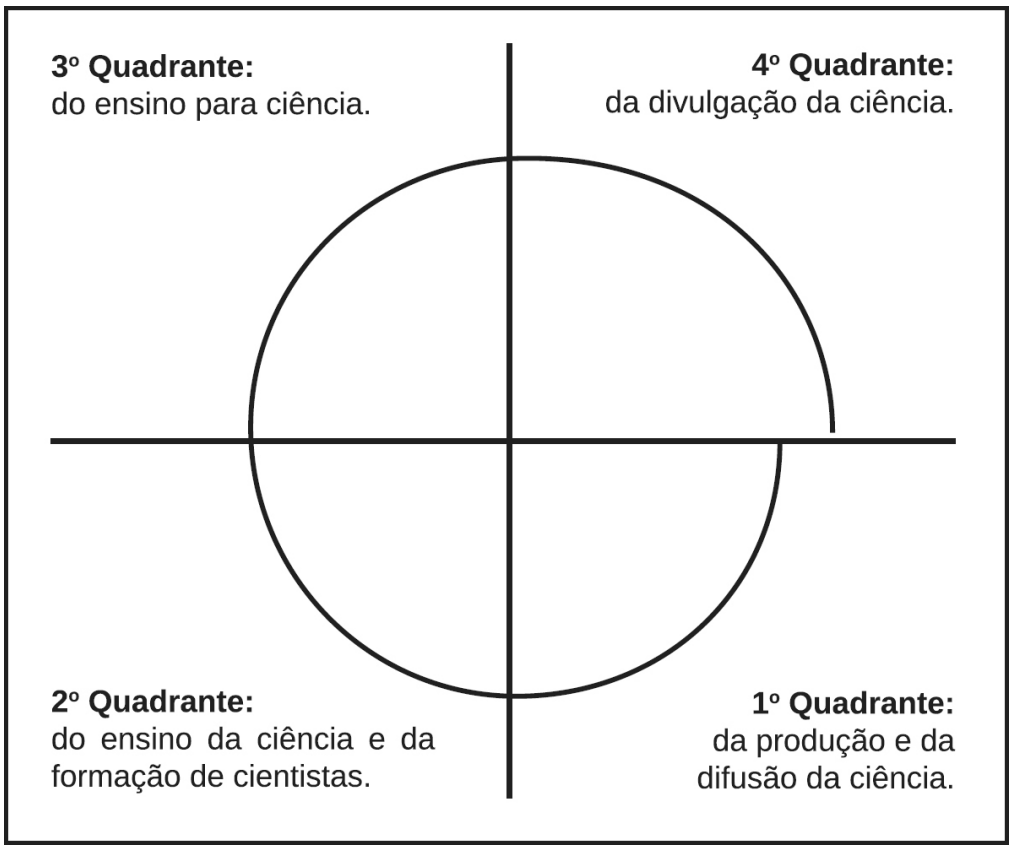


Figura 7: A espiral da cultura científica (Vogt, 2003)

O processo de produção de um artigo de divulgação científica para uma revista como *Scientific American/Brasil* ou *Ciência Hoje* certamente envolve diferentes atores, representados nos diferentes quadrantes, que se movimentam para que o próprio conceito de ciência e os conhecimentos sejam (re)definidos. No primeiro quadrante, segundo explicações do autor, encontraríamos os próprios cientistas nas universidades e centros de pesquisa, nas páginas das revistas científicas. No segundo quadrante, outros cientistas, professores e estudantes no âmbito do ensino superior e da pós-graduação, assim como no ensino médio e fundamental. No terceiro, localizam-se cientistas, professores, diretores de museus, animadores culturais nas feiras, museus, exposições etc. Os jornalistas e cientistas seriam os atores principais do quarto quadrante, que interage com a sociedade em geral (instituições e sociedade civil) pelas revistas, jornais, programas de televisão e *sites*.

A velocidade de disseminação das informações, as possibilidades de interatividade oferecidas pelas novas tecnologias e suas ferramentas, as

redes sociais facilitaram ainda mais a mescla de culturas que hoje se observa. García Canclini (1989) reflete que se tornou muito mais difícil circunscrever, por exemplo, o âmbito da chamada cultura erudita e o daquela denominada cultura popular[10].

Um exemplo da aproximação entre esferas discursivas em princípio distantes, como a do entretenimento e a da ciência, é a colaboração de cientistas nos roteiros de seriados para televisão que exploram esse tipo de temática. David Saltzberg, físico da Universidade da Califórnia (UCLA), colabora com os roteiros do seriado humorístico "The Big Band Theory"[11], cujos personagens são *nerds* que só falam de física[12]. O cientista costuma receber os roteiros com lacunas do tipo "Eu ouvi sobre o seu último [colocar aqui alguma ciência] — 20 mil tentativas e nenhum resultado significativo!". Ele, então propõe algo científico que faça sentido, como "Eu ouvi sobre o seu último experimento de desintegração de prótons e — 20 mil tomadas de dados e nenhum resultado significativo!". Saltzberg mantém ainda um *blog* sobre a ciência por trás de cada episódio da série, com versão em português[13]. O rigor dos conceitos científicos tratados na série arrebatou uma legião de fãs entre estudiosos da física.

MARCADOS PELA CIÊNCIA: *SCIENCE INK*

Carl Zimmer, renomado divulgador de ciência nos Estados Unidos, descobriu que pesquisadores e interessados em ciência costumavam tatuar-se com motivos de imagens, códigos, equações e diagramas que remetem a conceitos científicos. Recebeu inúmeros relatos espontâneos, o que lhe revelou ser esta uma prática mais comum do que imaginava, nessa comunidade, assunto que rendeu o livro *Science Ink: Tattoos of the Science Obsessed*[14].

Um dos relatos é de Scicurious, pseudônimo que agrega os radicais *sci-*, de *science*, e *curious*. Blogueira de neurotropia, com PhD em fisiologia, pesquisadora de neurotransmissores, tatuou uma molécula de cafeína nas costas (figura 8) para comemorar um elogio a sua amizade, que seria como uma xícara de café: quente, estimulante e reconfortante. Tanto as experiências afetivas da pesquisadora quanto

seus interesses de pesquisa, que constituem traços identitários da blogueira, foram motivações para fazer a tatuagem.

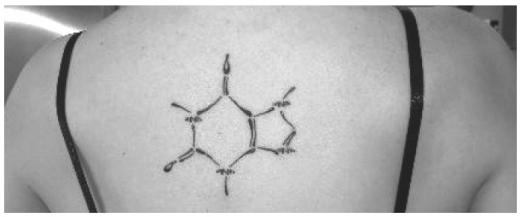


Figura 8: molécula de cafeína

Figura 9: Espécie de arraia de água-doce. Imagens disponíveis em *Discover Magazine*, <http://blogs.discovermagazine.com/loom/science-tattoo-emporium>. Acesso em 8 jul. 2012.

Certos gêneros de DC, por sua natureza dinâmica, flexível, híbrida e plástica (por isso mesmo *relativamente estável*; cf. Bakhtin, 2003), convocam informações científicas, mas também assumem estilo verbo-visual e formas composicionais próprias de gêneros de outras esferas discursivas. No *blog Ciência à Bessa*, dedicado à DC, o blogueiro, Eduardo Bessa, zoólogo e pesquisador universitário, aborda temas da ciência em crônicas. Utiliza uma das marcas estilísticas própria da maioria dos exemplares do gênero crônica, o registro informal, presente nos títulos, subtítulos e legendas, como no *post** "O macaco-prego brigão", de 17/04/2012 (figura 10)[15]. O texto se inicia com a frase "Naquela manhã no consultório psicanalítico…", seguida de uma foto do animal com a seguinte legenda: "Essa carinha fofa engana, o macaco-prego é bom de briga".

Figura 10: *Blog* Ciência à Bessa, post de 17 abr. 2012 (detalhe).

O texto prossegue narrando a inusitada conversa entre uma psicanalista e um primata (o macaco-prego brigão, do título), sendo o primata candidato ao emprego de secretário do consultório. Nessa história, o tema da agressividade desses animais, na relação com o seu bando, é o foco. A última fala, da psicanalista, resume as conclusões da pesquisa. Vejamos o trecho:

> […] — Você se acha muito poderoso com essa sua atitude agressiva, né?
> — De certa forma, sim.
> — Seu líder também acha isso?
> — Mas que saco! Essa consulta é sobre mim ou sobre ele? — gritou o prego mostrando os caninos inferiores.
> Passaram-se alguns instantes que pareceram horas para o macaco, enquanto sua expressão agressiva dava lugar a um beicinho de tristeza.
> — Não, ele não me valoriza. — Bingo. A analista acertou na mosca.
> — Sr. *Cebus*, é comum que animais sociais ousem agredir quando esperam construir uma reputação. Também é comum que macacos sejam agressivos quando sabem que podem contar com o apoio do bando, mesmo que haja mais oponentes. Essa sua violência é só vontade de ser notado, respeitado e recebido pelo grupo. Mas existem outras formas que não colocam seu bando em risco toda vez que escuta um grupo rival.
> H. Meunier, P. Molina-Vila & S. Perry (2012). Participation in Group Defense: Proximate Factors Affecting Male Behaviour in Wild White-Faced Capuchins.

Animal Behaviour, 83 (3), 621-628 DOI: 10.1016/j.anbehav.2011.12.001.

Logo abaixo da crônica, vem uma referência de artigo científico, publicado em periódico abalizado no meio acadêmico, legitimando a fonte das informações apresentadas. Essa intercalação do gênero crônica e da referência ao gênero artigo científico no *post* é um recurso que faz ressoar vozes distintas — da DC e da ciência — e constrói o caráter de DC neste texto[16]. O recurso à narrativa humorística, que revela traços estilísticos interessantes para a análise linguística na escola, procura tornar o assunto (agressividade e mecanismos de defesa de macacos-prego) atraente para os leitores do *blog*, que podem se informar e se entreter. O uso de fotolegenda, por sua vez, se assemelha aos gêneros notícia e reportagem.

De fato, é bastante comum que gêneros de DC mesclem, na construção de seu enunciado, traços do discurso produzido na esfera científica/acadêmica e traços de outros discursos, formulados em outras esferas, como a do cotidiano, do entretenimento, da literatura, do jornalismo etc. Poderíamos considerar que se trata de uma tentativa de dessacralizar os conhecimentos científicos, aproximando-os do leitor com estratégias discursivas como o uso de marcas estilísticas e composicionais de diferentes gêneros, entre outras possibilidades.

Práticas letradas e divulgação científica no ensino de língua materna

Nos documentos que orientam as políticas públicas de educação, se propõe o trabalho com uma ampla gama de textos no ensino de língua materna, oriundos das mais diversas esferas discursivas, inclusive as de DC. Essa demanda já completou quinze anos nos PCNs de Língua Portuguesa para o EFII (cf. Brasil, 1997) e seis anos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006):

> […] a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias,

> editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros [grifos nossos] (PCNs LP, EFII: 28).
>
> […] propõe-se a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet etc. [grifos nossos] (OCEM: 33).

Nossa experiência com professores de ensino médio em formação continuada e uma breve análise dos livros didáticos revelam que a esfera da DC ainda não recebeu destaque no processo de seleção e de construção dos objetos de ensino de língua, apesar de os alunos estarem em contato com tais textos, seja na própria escola (livros didáticos, apostilas, enciclopédias, seminários, exposição oral, feiras do conhecimento) ou no contexto extraescolar (documentários, programas televisivos, jornais, revistas, *sites*, *blogs* etc.).

A leitura que fizemos do *Guia do PNLD para os livros do ensino médio* (edição 2012) mostra que são poucas as coleções que abrem espaço para o tratamento dos textos de DC — especificamente do jornalismo científico — no eixo da leitura, produção e oralidade. Na esfera jornalística, por exemplo, os gêneros mais selecionados como objetos de ensino são a notícia, a reportagem, a entrevista e o artigo de opinião. As resenhas também dão indícios de que apenas alguns gêneros de DC são trabalhados no âmbito do ensino médio, com destaque para a leitura e a produção textual. Assim, percebe-se que diferentemente das coleções de ensino fundamental I, em que os gêneros da DC têm um grande destaque nos últimos anos (cf. Rojo, 2008; Bunzen, 2011), nas obras de ensino médio, os destaques ficam para as esferas literárias e jornalísticas, restringindo, em certo sentido, o contato do aluno com práticas de letramento específicas, especialmente os materiais impressos e digitais que se dirigem privilegiadamente aos jovens, com uma forte destinação comercial, como é o caso das revistas de DC. Tal ressalva é encontrada ao longo das observações expressas no *Guia do livro didático de* EM, como observamos no exemplo a seguir:

> Em quantidade significativamente menor, aparecem os textos relacionados ao mundo do trabalho, à divulgação científica não especializada e ao jornalismo. Gêneros próprios dessas diferentes esferas se fazem presentes: documentos, relatórios, notícias, reportagens, artigos de opinião, artigos de divulgação científica etc. Comparativamente, é pouco expressiva a presença da produção midiática voltada para a juventude — quadrinhos e revistas voltados para essa faixa etária, por exemplo — e, menos ainda, a de gêneros próprios das culturas juvenis, como os fanzines e as letras de música (a grande maioria das canções presentes não faz parte desse universo cultural). Também é pequeno o espaço reservado para os textos multimodais, ainda que a imagem e a leitura de imagens, principalmente de pinturas célebres, fotos e charges, seja a marca de mais de uma coleção (*Guia do livro didático de* EM, 2012: 17).

Indaga-se, então: como a escola, ainda uma das principais agências de letramento no contexto brasileiro (Kleiman, 1995), tem lidado com os textos que têm por objetivo principal declarado divulgar conhecimentos científicos para leitores não especializados? De que maneira, nas aulas de língua materna, os gêneros de DC, considerados os suportes em que são veiculados e as práticas sociais de que tomam parte, podem ser explorados?

É necessário refletir sobre o uso de *revistas de divulgação científica* (RDC) impressas e digitais, em aulas de língua materna, como ferramentas para ampliar as práticas de letramento de estudantes do ensino médio, observando o modo como múltiplas semioses permeiam as variadas estratégias discursivas em suas matérias. A diversidade de linguagens atualmente usada nos meios de comunicação e na internet é constitutiva dos modos de produção e circulação de vários gêneros, inclusive matérias veiculadas em revistas dedicadas à DC. Nelas, texto verbal, *design*, cores, traçados e imagens diversas estão interligados, utilizando-se sofisticados recursos de diagramação, *layout* e também de hipertexto. Assim, é comum que os textos das RDC trabalhem de forma sincrética e híbrida com fotografias, esquemas, infográficos, linhas do tempo, animações, vídeos, áudios, etc. — associados linearmente ou em rede hipertextual. Vejamos um exemplo de infográfico, um dos gêneros usados nas práticas de DC.

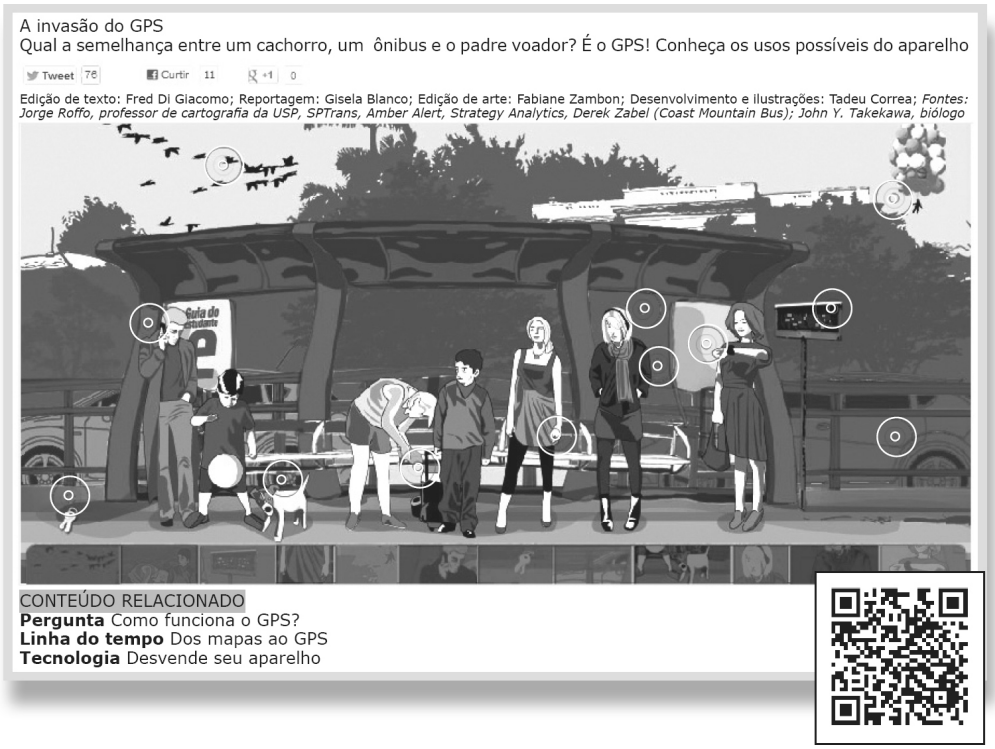


Figura 11: A invasão do GPS. *SuperInteressante* (*site*).

Nesse infográfico da revista *SuperInteressante* (figura 11)[17], quando se passa o *mouse* sobre os círculos duplos (◎), surgem novas telas explicando as funcionalidades do GPS, algumas com outros infográficos, relacionadas ao que se vê nas imagens próximas a cada círculo (uso em carros e ônibus, função de localizador de chaves, orientador de maratonistas etc.). Logo abaixo do infográfico, há três *links* de conteúdo textual relacionado: **Pergunta**: *Como funciona o GPS*; **Linha do tempo**: *Dos mapas ao GPS;* e **Tecnologia**: *Desvende seu aparelho*. Cada *link* leva a outras páginas de conteúdo. O alinhamento lateral das pessoas no infográfico ajuda a construir a ideia de listagem — cada uma é um item da "lista" (disposta horizontalmente) das diversas funções do GPS.

Chamamos ainda a atenção para a produção coletiva do texto, que envolveu o trabalho de edição de texto, edição de arte, desenvolvimento de ilustração, elaboração de reportagem (este demanda a consulta a fontes, neste caso, a especialistas da área: professor universitário, biólogo, especialista em trânsito etc.). Os infográficos, tal como outros gêneros da esfera jornalística, são elaborados a várias mãos e entremeiam vozes distintas, ainda que em linguagem não verbal, como a do jornalista, a do biólogo e a do infografista. Vale ainda destacar a facilidade de compartilhamento dessas informações via redes sociais. Nesse exemplo, basta que o internauta clique nos ícones dessas redes, logo abaixo do subtítulo.

Assim, tendo em vista a grande circulação de discursos com foco na DC e a forte presença de textos de DC, orais e escritos, nas mais variadas mídias e linguagens nas sociedades urbanas hoje, a escola, enquanto corresponsável pela ampliação de capacidades de leitura e escrita, pela formação de senso crítico e pela inserção de jovens em eventos de letramento relevantes e variados, precisa refletir sobre as possibilidades de exploração pedagógica de textos dessa natureza.

Na área de língua materna, parece ser pouco frequente explorar gêneros de DC no ensino médio[18], talvez pelo fato de a maioria dos temas tratados não ser parte dos objetos de conhecimento dos professores formados em Letras. Entretanto, se encararmos o trabalho com a linguagem na escola não só como um momento para ampliar capacidades cognitivas de leitura e de textualização e de entrar em contato com informações sobre o funcionamento da língua, mas também como uma oportunidade de compreender, problematizar e desvelar os modos como os sentidos são coconstruídos nas interações, a exploração de gêneros de DC nas aulas de língua materna pode ganhar outros contornos.

Do mesmo modo que outros discursos, o discurso da ciência e também o da DC estão longe da objetividade almejada numa perspectiva positivista de ciência (cf. Bazerman, 2006: 64; Prelli, 2001; Parkinson, 2000). Eles apresentam as marcas do processo histórico em que são forjados, em que

circulam e tais marcas constituem material rico para análises nas aulas de língua materna:

> A ciência geralmente produz, como alegação final, sentenças, sejam matemáticas, gráficas ou verbais. Assim, uma vez que se argumenta que esses símbolos são retóricos — isto é, o resultado estratégico de processos humanos de disputa, disputa essa realizada com palavras (embora também com práticas materiais de coleta de dados e experimentos) — então o projeto inteiro se torna profundamente retórico, chamando para um exame de sua linguagem a cada momento (Bazerman, 2006: 83).

O trabalho com textos de DC na escola pode criar oportunidades valiosas para a ampliação não só do repertório acerca dos temas tratados, mas, muito especialmente, do domínio acerca de recursos e estratégias usados na dinâmica da circulação de informações científicas, envolvendo diferentes relações de poder, entre *experts*[19], jornalistas e público não especializado. Neste capítulo, enfocaremos um aspecto que julgamos central nos textos de DC atuais: a natureza multissemiótica da constituição do texto explorada no suporte revista de divulgação científica[20].

Mais de perto: revistas de divulgação científica na sala de aula

Os alunos de ensino médio têm convivido, com bastante frequência, com livros didáticos, apostilas e livros de literatura na esfera escolar. No entanto, jornais, folhetos de cordel, enciclopédias, dicionários, *sites*, *blogs* e revistas podem fazer parte das aulas de língua materna; especialmente se levarmos em consideração o papel do ensino médio na formação de jovens leitores contemporâneos. É desafiador para professores e alunos discutirem o conjunto de práticas sociais e gêneros que compõem as revistas de DC produzidas no Brasil, aproximando-se de formas de ensinar na escola que levem em consideração a consciência crítica dos gêneros e da produção de conhecimento no século XXI (cf. Meurer, 2002; Rojo, 2009 e 2012; Reinaldo, Bezerra, 2012).

Selecionamos como exemplos de uma possível proposta pedagógica as revistas *SuperInteressante* e *Ciência Hoje* (CH), consideradas como RDCs, pois procuram produzir textos com uma linguagem acessível a não especialistas. A primeira é considerada por Gomes (2001) como uma "revista jornalística especializada em ciência", uma vez que é produzida exclusivamente por jornalistas. Distanciando-se desse perfil mais informativo e do entretenimento para os jovens, a revista *Ciência Hoje* veicula textos produzidos por jornalistas e pesquisadores, tendo como público-alvo não apenas não especialistas. Por tal razão, a comparação de diferentes perfis de revistas na escola pode auxiliar os jovens a terem uma maior consciência dos gêneros produzidos, dos diferentes processos de produção no âmbito das esferas jornalísticas e científicas, assim como das escolhas linguísticas, textuais e discursivas[21]. A autora comenta, inclusive, que uma das diferenças básicas entre as duas revistas é o fato de que, embora ambas mobilizem estratégias para divulgar a ciência com o propósito de informar, só em *Ciência Hoje,* podemos afirmar que os textos produzidos objetivam também "convencer o público da validade das pesquisas relatadas e gerar mais conhecimento" (p. 100).

A análise das diferentes capas, sumários e dos textos de diferentes gêneros que constituem as RDCs que circulam no Brasil pode incrementar as aulas de português, em relação com outras disciplinas escolares. Por meio de sequências didáticas, projetos de letramento ou atividades planejadas de leitura, podemos explorar a diversidade genérica que compõe tais revistas, no intuito de compreender a DC da mídia (impressa e digital): cartas do leitor, publicidade, verbetes, artigos de divulgação científica, entrevistas, resenhas, infográficos, notícias etc. Para exemplificar a importância da análise do suporte, da organização dos gêneros nas revistas de DC, dos aspectos textuais e discursivos (entre outros aspectos), com destaque para uma prática pedagógica que leve em consideração os multiletramentos (Rojo, 2012), comentaremos dois textos de gêneros e revistas de DC diferentes.

O primeiro exemplo foi publicado na CH, que circula em meio impresso desde 1982 e foi vanguarda no acesso eletrônico a seu conteúdo, já em 1993, quando disponibilizou parte dos textos via BBS (*Bulletin Board System*) (transferência de arquivos do servidor da redação, via telefone).

A revista CH é publicada pelo Instituto Ciência Hoje e financiada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, entidade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1948 e voltada para a defesa do avanço científico e tecnológico, e do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil. A revista goza de prestígio e credibilidade na comunidade científica. Para Marcelo Gleiser (2008), físico brasileiro envolvido em atividades de DC há vários anos, a CH é, efetivamente, um veículo dedicado à área, diferentemente de outros periódicos que misturariam curiosidades cotidianas, entretenimento e divulgação científica, indistintamente. Por essas razões, a credibilidade desses veículos estaria comprometida, na visão de Gleiser.

O gênero selecionado é o artigo de divulgação científica, no qual jornalistas e/ou cientistas buscam disseminar informações científicas para um público leitor composto por especialistas e não especialistas. É comum que esses artigos apresentem imagens, quadros e tabelas para explicar os conceitos/processos/fenômenos abordados. Nessa revista, as imagens selecionadas são, em sua maioria, fotografias e ilustrações elaboradas especificamente para cada matéria. São mais escassos os infográficos e esquemas explicativos.

O artigo selecionado é a matéria de capa da edição 285[22] (set. 2011), cujo tema são os transtornos de ansiedade. A capa já apresenta uma pergunta retórica*, instigando o leitor à leitura: "Ansiedade: quando se torna em transtorno?" como recurso para provocar o leitor a se fazer o questionamento, como uma espécie de "pausa para pensar, o que é bastante comum em artigos de DC. Na chamada em análise, do modo como a pergunta está formulada, já se estabelece uma distinção entre a ansiedade constitutiva e a patológica (transtorno). As imagens, desde a capa até o corpo do artigo (figuras 12 a 18), contribuem para esclarecer o leitor sobre os limites entre as duas situações. Diferentemente da maioria dos artigos da CH, que privilegiam as fotografias, este artigo traz apenas ilustrações e infográficos.

Na capa e também na primeira página do artigo, há um homem de terno e gravata, em aparente estado de ansiedade: fisionomia angustiada, roendo as unhas, com inúmeras interrogações que "jorram" da sua cabeça (figura 13), imagem utilizada duas outras vezes no texto. No

corpo do artigo, a legenda da ilustração dos suricatos aponta para um dos subtópicos do artigo, a importância dos alertas da ansiedade para a sobrevivência das espécies (“A resposta de alerta — como a dos suricatos africanos ao perceber a aproximação de uma águia — é útil para a sobrevivência do indivíduo [ou do grupo], mas se ocorrer com muita frequência, ou na ausência de ameaças reais, pode ser sintoma da ansiedade patológica”, p. 26).

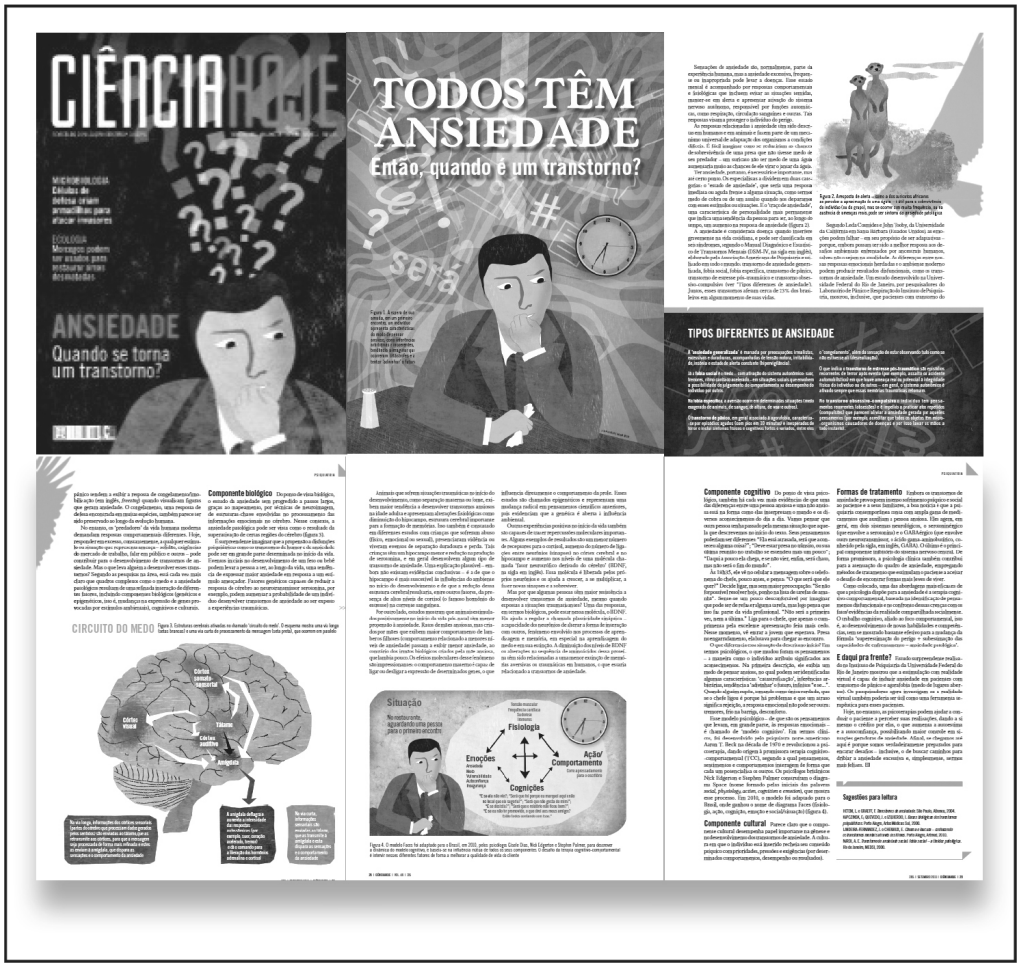


Figura 12: Artigo “Todos têm ansiedade. Então, quando é um transtorno?” (capa)[23]; Figuras 13, 14, 15, 16 e 17: Artigo “Todos têm ansiedade. Então, quando é um transtorno?” (corpo do texto); Figura 18: Ilustração da segunda página do artigo (detalhe).

Mais adiante, o artigo passa a abordar o processamento das informações emocionais no cérebro, utilizando um infográfico para representar a ativação de áreas cerebrais específicas e suas respetivas funções.

Observem-se as diferentes áreas do cérebro e as etapas correspondentes que constituem o processamento de informações emocionais.

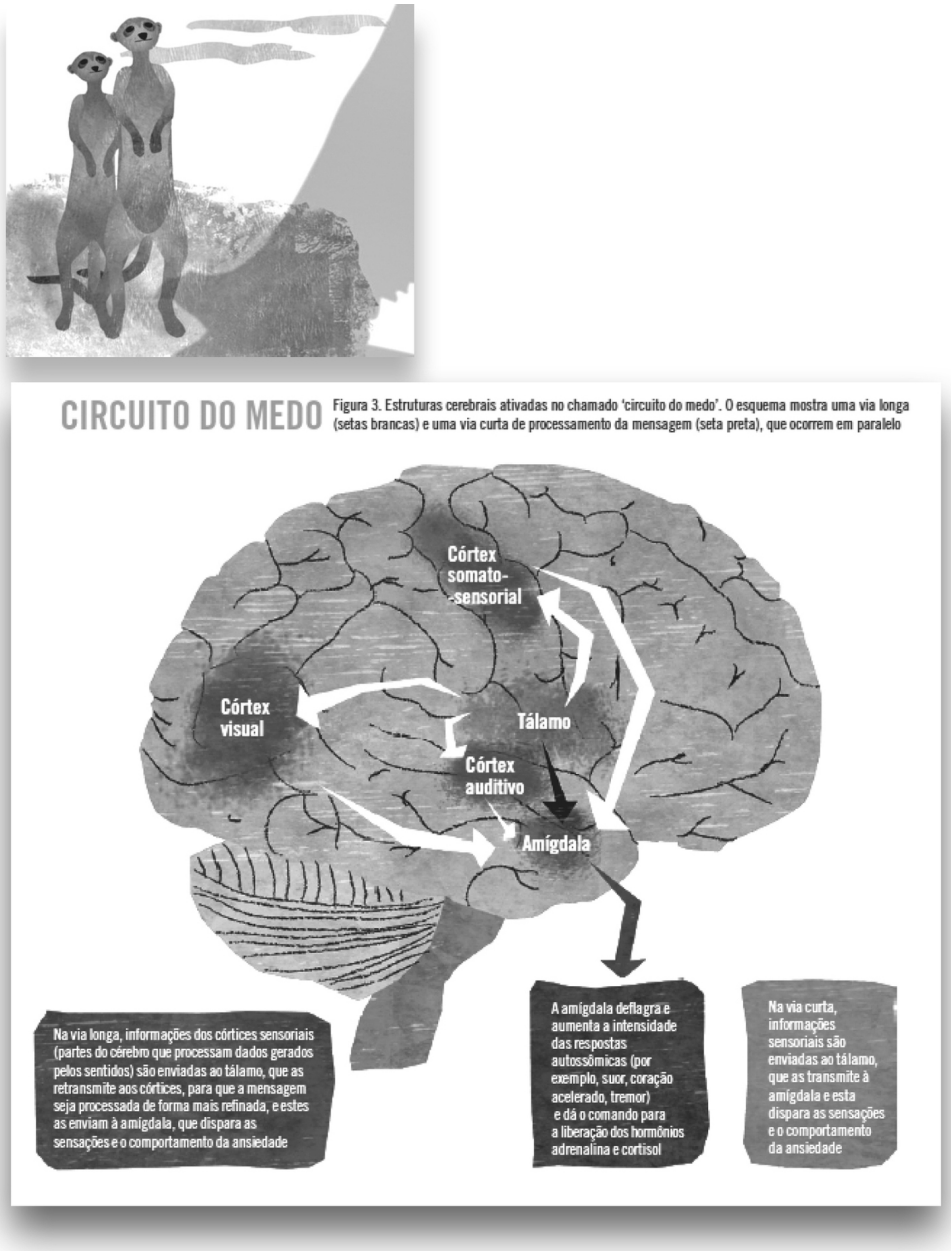


Figura 19: Circuito do medo (infográfico).

As setas usadas indicam não só os boxes que explicam o fenômeno sinalizado mas também o percurso dos estímulos cerebrais diante de uma situação de estresse. Uma característica pouco comum nas representações esquemáticas dessa revista de DC é o desenho não realista

do cérebro. Contrapondo essa ilustração à imagem do corpo em cortes longitudinais da figura 6, percebe-se, na matéria da revista CH, um tratamento, até certo ponto, estético das ilustrações.

Para exemplificar o trabalho da revista *SuperInteressante*, surgida no Brasil em 1987, resultado de uma parceria da Editora Abril com uma empresa europeia responsável pela revista *MuyInteresante*, sugerimos um trabalho com a leitura do gênero infográfico. É importante frisar que o projeto inicial, conforme aponta Gomes (2001), previa uma revista sobre "cultura geral e curiosidades, que abrangia ciências físicas e biológicas, geografia, sociologia, psicologia, zoologia, tecnologia, astronomia, artes e grandes temas atuais" (p. 103). De fato, tal projeto tem se concretizado em suas publicações, apresentando ao jovem leitor diferentes temáticas, relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, com uma ênfase em textos diretos, não tão extensos e com bastante recorrência de infogramas* e infográficos. Diferentemente da revista *Ciência Hoje*, que utiliza fortemente a fotografia, a *SuperInteressante* tem priorizado a utilização da *infografia*, isto é, *"ilustrações informativas utilizadas para facilitar a compreensão e atrair a atenção do leitor"* (Gomes, 2001: 103). Os infográficos[24] acabam, dessa forma, sendo um gênero utilizado para atrair os leitores, com recursos computacionais que auxiliam na construção da DC por meio de palavras e imagens, distanciando-se assim do gênero artigo científico e de divulgação científico-midiático de algumas revistas.

O infográfico "Quais os lugares mais atingidos por desastres naturais?" foi utilizado aqui para representar o estilo da revista *SuperInteressante*, que traz, via esfera jornalística, a voz social de áreas específicas do conhecimento científico para tratar de temas, dúvidas e curiosidades possíveis dos leitores. A pergunta retórica do título, na seção "Respostas", é um bom exemplo de um processo de construção textual coletivo que nos revela várias facetas da DC. A resposta é dada para o leitor através de uma estrutura esquemática que envolve, de forma sincrética, tanto elementos gráficos (tipos de letra, disposição espacial do texto, contraste, tom, cor, proporção) quanto elementos visuais (setas, números, formas geométricas, fios). Acreditamos ser papel da escola um trabalho com a formação do leitor no ensino médio que leve em

consideração a articulação esquemática desses textos, assim como o trabalho com as múltiplas linguagens.

Figura 20: Quais os lugares mais atingidos por desastres naturais? (infográfico)[25].

Como bem defende Lucas (2011), tais elementos no infográfico são ligados entre si em três níveis que se relacionam:

(a) o nível gráfico-diagramático;
(b) o nível icônico-visual;
(c) o nível linguístico-verbal.

Em primeiro lugar, a própria diagramação em páginas duplas, com **enquadramento** específico e **disposição espacial** singular, apresenta um texto multissemiótico em que o texto verbal números, traços pontilhados, legendas, infograma*, ilustrações e cores compõem uma explicação. Como uma das características deste gênero é justamente reunir uma grande quantidade de informações em uma sinopse, capaz de resumir informações e diferentes fatos (cf. Souza, 2012), o infográfico (figura 19) se utiliza de um conjunto de informações, retiradas de diversas fontes[26] ("Banco de Dados Internacional de Desastres; Centro de

Pesquisa Geológica dos Estados Unidos; Indexmundi; Marcelo Assumpção, geofísico do Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da Universidade de São Paulo…"), para produzir uma "escala do terror" que explica os lugares mais atingidos no mundo por desastres naturais.

Mais do que a simples união entre palavra e imagem, o infográfico impresso, como bem defende Lucas (2011), articula sincreticamente diferentes elementos. Ou seja, é um tipo de produção jornalística/midiática que une "de um modo específico e espacial, textos verbais, imagens de diversas naturezas e elementos visuais (cores, números, setas, fios etc.) que permitam, por exemplo, a constituição da relação entre as partes representadas (sequencialidade, causa e consequência etc.)" (p. 211). No infográfico apresentado na figura 13, a explicação dos lugares mais atingidos se dará tanto pelo infográfico, com base em meios-círculos concêntricos, quanto pelo infograma (canto superior direito da p. 35), formado por gráficos e um mapa-múndi com números que serão retomados na imagem central do infográfico. Assim, o leitor poderá obter informações descritivas sobre **terremotos** (representados pela cor mostarda), **tsunamis** (representados pela cor azul) e **erupções vulcânicas** (representadas pela cor rosa), inferindo que no mundo morreram muito mais pessoas de terremotos do que de erupções vulcânicas, por exemplo. Os números de 1 a 13, na figura central que representa uma *escala* e no *mapa*, retomam os três desastres naturais específicos através da relação com as cores (mostarda, azul e rosa). A figura formada pelos vários meio círculos remete ao modo de propagação das ondas de um abalo sísmico — em círculos concêntricos — funcionando como uma espécie de metáfora visual do alcance dos vários desastres naturais, que se "espalham" na superfície terrestre.

Considerações finais

Retomando os relatos reunidos por Carl Zimmer, "produtores" e "consumidores" de ciência contemporâneos têm estabelecido relações incomuns com objetos de conhecimento, inscrevendo-os simbolicamente

em si mesmos, como marca identitária, de pertencimento a um grupo (os *obcecados por ciência*). Essa dessacralização da ciência, que estampa não mais apenas suportes canônicos, como os livros acadêmicos, mas também a pele das pessoas, passa a constituir a era de *culturas híbridas*, a que se refere García Canclini (2008), na qual é cada vez mais difícil estabelecer separação estrita entre universos de produção discursiva, como cultura popular e cultura erudita, ciência e cotidiano etc.

À escola, cabe explorar a pluralidade dos discursos que constituem a teia de sentidos veiculados acerca dos temas científicos, marcados por mecanismos de configuração multissemiótica. Os alunos do ensino médio, de modo geral, são sujeitos "nativos" desse atual modo de organização de práticas discursivas, muitos deles não só leitores, mas especialmente produtores de textos/conteúdos com tais características, especialmente os que circulam na mídia digital. Portanto, transitam desde sempre nesse universo heterogêneo de objetos de leitura e vivenciam essa realidade com certa naturalidade. Os variados recursos convocados para compor os textos de DC publicados em revistas dessa natureza — imagens diversas (fotos, diagramas, infográficos, ilustrações etc.), recursos de diagramação, intercalação de gêneros, entre outras possibilidades — compõem a riqueza do material a ser explorado em atividades escolares. Espera-se que o trabalho de leitura e de produção de textos de DC, junto com outras abordagens realizadas na escola, possa contribuir para ampliar as práticas de letramento em que se engajam os alunos do ensino médio, pondo em movimento discursos constituídos por múltiplas linguagens.

ATIVIDADE

O objetivo da atividade é que os alunos sejam desafiados a produzir uma linha do tempo com alguns recursos usados na infografia. Algumas possibilidades são, por exemplo, imagens, cores, linhas, setas, bordas, passando pelos gêneros intercalados ao infográfico, como o infograma*, textos explicativos, *links*, legendas, analogias, comparações, incluindo a organização gráfica desses elementos, as formas de interatividade etc.

Aborde o tema das novas tecnologias, sua rápida modificação e a consequente dificuldade das pessoas em geral para compreender e acompanhar as mudanças. Discuta ainda sobre os modos como essas modificações/avanços são tornados públicos e em que mídias (jornais, revistas, *sites*, programas de rádio e de TV etc.). Saliente os infográficos, levando exemplos variados[27] para a sala de aula e solicitando a comparação entre eles. Problematize a discussão, trazendo o tema da eficácia do uso de infográficos: público-leitor, veículo, assunto tratado, questão implícita a ser respondida etc.

Passe, então ao trabalho com o infográfico interativo sobre o GPS (figura 10). Permita que os alunos o explorem na internet à vontade. Discuta com eles o tipo de conteúdo sobre o GPS e a forma visual de apresentação. Então, solicite que cliquem no *link Linha do tempo: dos mapas ao GPS*. Nesse *link*, os alunos terão acesso a uma matéria da revista *Aventuras na História para viajar no tempo*[28], também dedicada à DC. O texto apresenta uma sequência de fatos históricos que indicam o desenvolvimento de tecnologias de orientação geográfica construídas pela humanidade desde 6.200 a.C. Em grupos, os alunos deverão elaborar uma linha do tempo com essas informações, na forma de infográfico, utilizando alguns dos recursos já analisados também em outros infográficos. Cada grupo trabalhará com uma demanda quanto ao público leitor (crianças, jovens ou especialistas) e ao veículo de divulgação do infográfico (revista de DC impressa, revista de DC *on-line*, *site* de curiosidades, programa de TV sobre tecnologia etc.). Essa contextualização é fundamental, já que trará implicações para o modo como os textos serão organizados.

É importante ainda garantir espaço para que os alunos se familiarizem com os contextos de circulação dos infográficos e para que analisem criticamente a configuração dos textos de divulgação científica. Isso envolve a seleção de temas e enfoques, a mobilização de recursos verbais e não verbais etc.

COMO CRIAR INFOGRÁFICOS

A exploração dos infográficos e de outros gêneros de divulgação científica, neste capítulo, esteve circunscrita ao eixo da leitura. No

entanto, consideramos que algumas ferramentas digitais para criação de infográficos podem ser úteis também para explicitar os processos de criação desse gênero multissemiótico. Assim, vale conferir os *sites* <http://www.easel.ly/>, <http://infogr.am/beta/>, <http://creately.com/>, <http://create.visual.ly/>; <http://infogr.am/>.

---

[1] Prática de letramento está sendo compreendida aqui como "os caminhos culturais de utilização da linguagem escrita que as pessoas realizam em suas vidas: o que as pessoas, grupos sociais e sociedades fazem com a escrita. Entretanto, as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais" (Vóvio, 2008: 2)

[2] Para Moirand (2006), "a maioria dos discursos de divulgação da ciência e da tecnologia dirigidos ao grande público […] se transmitem pelos meios massivos de comunicação: a imprensa, o rádio, a televisão e a internet. A grande maioria dos cidadãos das democracias desenvolvidas atuais encontram casualmente a informação científica" (s.p.). Nessa direção, temas relativos aos cuidados com a saúde e ao desequilíbrio ecológico, por exemplo, têm sido incorporados ao repertório de informações cotidianas recebidas diariamente pelas populações que têm, no século XXI, acesso aos meios de comunicação.

[3] Tradução dos autores, assim como as demais citações literais de textos estrangeiros neste capítulo.

[4] Usamos o termo ciência aqui em seu sentido mais restrito, a saber: o conhecimento produzido na tentativa de entender e explicar a realidade de forma sistemática e analítica, especialmente com um determinado "método científico".

[5] No século XVI, Galileu forneceu paradigmas que viriam a ser adotados na chamada ciência moderna, como combinar observação experimental com a descrição dos fenômenos num contexto teórico, com leis expressas em formulação matemática.

[6] Nos anos 1980, vários jornais de grande circulação nacional — *Folha de S.Paulo, Jornal do Brasil*,
O Estado de S. Paulo e *O Globo* trazem seções e cadernos específicos sobre divulgação da ciência (cf. Gomes, 2001).

[7] Disponível em <http://super.abril.com.br/multimidia/filosofighters-631063.shtml>. Acesso em 28 out. 2012.

[8] Confira no Portal G1 (<http://www.g1.com.br>), em <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/02/aprenda-dancar-samba-e-zumba-e-saiba-quais-sao-principais-beneficios.html>. Acesso em 17 out. 2012.

[9] Para saber mais sobre essa questão, sugerimos a leitura de Zamponi (2005) e Souza (2012).

[10] Uma boa discussão do hibridismo relacionado aos multiletramentos pode ser vista em Rojo (2009, 2013), Rojo e Moura (2012), assim como no capítulo 11 de Rojo e Moura nesta obra.

[11] Outras séries com conteúdo científico são House, The Mentalist, CSI e Numb3rs.

[12] Cf. R. Mioto. Físicos aprovam "séries nerds" de TV. *Folha de S.Paulo*, Caderno Ciência, 17 out. 2010, p. 8.

[13] Confira esse conteúdo nos *sites* <www.thebigblogtheory.wordpress.com> e <www.thebigblogtheorybrpt.wordpress.com>.

[14] Carl Zimmer. *Science Ink: Tattoos of the Science Obsessed*. New York: Sterling Publishing, 2011. Veja outras tatuagens e depoimentos em The Loom — Science Tattoo Emporium, disponível em <http://blogs.discovermagazine.com/loom/science-tattoo-emporium/>. Acesso em 5 jul. 2012.

[15] Confira o texto completo, disponível em <http://scienceblogs.com.br/bessa/2012/04/o-macaco-prego-brigao/>. Acesso em 5 jul. 2012.

[16] Exemplos semelhantes no *blog* são os *posts* O carneirinho edipiano (8 fev. 2012) e A perceveja encalhada (27 jan. 2012).

[17] Explore o infográfico no *site* da revista, na aba multimídia: <http://super.abril.com.br/multimidia/info_516263.shtml>.

[18] Para Silva (2010), no ensino de ciências, os gêneros de DC são cada vez mais utilizados. Parecem ter-se incorporado ao fazer pedagógico dessa área e estar em vias de naturalização: o autor cita a presença "distraída" de revistas como *Carta na Escola*, *Veja na sala de aula*, com suas respectivas notícias de "divulgação científica" ou "atualidades", com seus "comentários didáticos" e as seções "Ao professor", além da adoção oficial em escolas públicas de materiais midiáticos, como o *Guia do estudante da Abril* no estado de São Paulo, do uso de textos de DC em avaliações nacionais, como o ENEM, além da exibição corriqueira, nas escolas, de documentários com caráter de DC.

[19] Sobre as relações entre leigos e especialistas, Myers (2003) faz as seguintes ponderações: a) a *expertise* de cada pesquisador vai até os limites de sua especialização estrita; b) ainda que alguns pesquisadores sejam entrevistados como especialistas em toda a sua área de formação, seus colegas de trabalho terão outra posição; c) o público leigo pode ter conhecimentos científicos aprofundados sobre certos temas, a depender das suas experiências (por ex.: pais de crianças com certa enfermidade, que estudaram o assunto e convivem com o doente; militantes contrários à energia nuclear, que precisam debater em público com representantes de usinas nucleares, entre outros).

[20] Diversos outros aspectos podem ser produtivamente abordados na escola, como a plurivocalidade (multiplicidade de vozes), o léxico e a hibridação (espécie de "mescla" de gêneros). O recorte realizado respeita os limites do artigo.

[21] Uma discussão interessante para fazer com os jovens na comparação de revistas de DC é analisar criticamente o espaço publicitário e o tipo de publicidade encontrado em diferentes perfis editoriais. Que tipos de produtos revistas como *Ciência hoje* e *SuperInteressante*, por exemplo, procuram vender e/ou anunciar, em suas edições?

[22] Anna Cláudia Silveira *et al*. Todos têm ansiedade. Então, quando é um transtorno? *Ciência Hoje*, ed. 285, set. 2011, p. 23-28. Leia a matéria completa em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/285/pdf_aberto/todostemansiedade285.pdf>. Acesso em 26 out. 2012.

[23] Figuras 11 e 12 disponíveis em <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2011/285>. Acesso em 26 out. 2012.

[24] Para um estudo aprofundado sobre o surgimento dos infográficos e análises detalhadas desse gênero, sugerimos os trabalhos de De Pablos (1999); Souza, Giering (2010); Lucas (2011); e Souza (2012).

[25] Quais os lugares mais atingidos por desastres naturais? *SuperInteressante*, n. 305, p. 34-35, jun./2012.

[26] É importante chamar a atenção dos alunos para o fato de que as "fontes" no infográfico listam por ordem a importância da origem dos dados, bem como sinalizam as relações da esfera jornalística com a científica. Tais informações também, do ponto de vista discursivo, legitimam e dão credibilidade às informações divulgadas para os leitores pelos jornalistas e infografistas.

[27] Veja algumas possibilidades em: <http://veja.abril.com.br/multimidia/infograficos/a-linha-do-tempo-do-humor>; <http://visualization.geblogs.com/visualization/records/>; <http://www.brzcomunicacao.com.br/infogra-ficos-informacao-e-diversao/>.

[28] Leia a matéria no *site*: <http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/mapas-ao-gps--497558.shtml>.

Capítulo 10

Para além da escola: o *blog* como ferramenta de ensino-aprendizagem[1]

Najara Ferrari Pinheiro

Para começar nossa conversa…

> Apesar da grande variedade de gêneros de *blogs*, circulam por aí *posts* alarmistas/sensacionalistas anunciando que os *blogs* morreram (pena que os interagentes não ficaram sabendo!!!!). Na verdade, o que morreu foi a visão essencialista sobre *blogs*. As viúvas do mito, claro, não se conformam. Como já tive oportunidade de insistir, *blogs* são um meio de comunicação que não se vinculam necessariamente a um gênero discursivo (Primo, dez. 2008).

As redes sociais, os *blog*s e os *microblog*s como o Twitter assumem papel fundamental no desenho das (inter)relações e nos modos de interação na sociedade contemporânea. Junto aos grandes meios utilizados pelos usuários, pela imprensa, pela escola, criaram-se também os *blog*s, que se colocaram inicialmente como um tipo de suporte que estaria muito mais ligado a uma espécie de diário. Não aqueles diários escritos pelas adolescentes, "mas um tipo especial de publicação na *web*"[2]. Um espaço onde fatos, acontecimentos, desejos, críticas, comentários e notícias entre outros tópicos são disponibilizados aos usuários.

DIALOGANDO VIA TWITTER

Um exemplo de diálogo entre telespectadores/seguidores e jornalista via *Twitter é o microblog* de William Bonner (@realwbonner), que tem mais de um milhão e quinhentos mil seguidores.

Afastando-se da ideia de diário, os *blogs* são reconhecidos como sistemas de publicação na *web*, construídos a partir de interfaces facilmente acessadas através da própria *World Wide Web* (*www/web*). Facilitam a publicação de conteúdo e informação por parte dos agentes, pois dispensam quase totalmente o conhecimento de linguagens de publicação na internet (Recuero, 2004). Hoje os *blogs* assumem formatos diversos e são utilizados, indiscriminadamente, por meninos e meninas, profissionais e organizações não só como diários, mas também como espaços para divulgar e compartilhar informações. Também foram agregados aos veículos de comunicação como uma mídia alternativa ou uma extensão da cobertura diária ou semanal de rádios, TV e jornais[3].

Na área da educação, não é diferente, há milhares de *blog*s (ativos ou não) relacionados ao assunto. Isso pode ser avaliado a partir de uma simples pesquisa em um dos mais conhecidos *sites* de busca, o *Google*. Ao digitar os termos "*blog* + educação", chegamos ao resultado que indica um número aproximado de 43 milhões de páginas[4]. A pesquisa com a ferramenta de busca dá uma amostra da importância do uso dos *blog*s em diferentes esferas de atividade humana. Há um número expressivo de *blog*s ligados ao termo *educação*. Esse número evidencia que educares e instituições de ensino preocupam-se em socializar, usando o espaço do *blog*, suas angústias e suas sugestões em relação à abordagem de conteúdos, à troca de informações, à promoção de discussões por meio de ferramentas da *web*, à proposição de atividades e de incentivo à escrita para os aprendizes.

Diante das múltiplas possibilidades ofertadas pelo uso das tecnologias, os jovens/os usuários/os internautas, em suas experimentações, vivenciam e utilizam as ferramentas da/na *web* com muita intimidade[5]. Nesse sentido, importa destacar que a escola não pode mais ignorar a relação cultural que se estabelece entre jovens e máquina desde muito cedo e, na maioria das vezes, em contextos educativos não formais. É preciso abrir canais para explorar as ferramentas da *web* como recursos de ensino-aprendizagem sem encapsulá-los (os recursos e os jovens) aos limites da sala de aula. Pensando, então, a *web* como um meio que permite "levar" a aprendizagem para fora dos muros escolares e contribui para a transposição de barreiras espaçotemporais, propomos um diálogo sobre a criação/utilização do *blog* como um meio de facilitação para a aprendizagem, uma ferramenta para popularizar o conhecimento especializado, para motivar, provocar e ampliar a (ideia de) aprendizagem para muito além das "paredes" das escolas de ensino médio.

Para exemplificar, citamos *blogs* produzidos (e mantidos) ou seguidos por jovens. Um exemplo de *blog* de fanfics* é o Make-me-blush (<http://www.make-me-blush.blogspot.com.br/), criado por Nathiele Cipolta Cervo e também por Myrela Allgayer[6]. Além dos ***fanfics***, há os fãs e organizadores dos *blogs* de ***cosplay*** e de ***animes***. A dinâmica dos aficionados por *cosplay* revela o interesse dos jovens pela cultura popular. Na imagem a seguir, você pode observar, no fórum virtual do *Cosplay Brasil,* espaço destinado à troca de informações entre aficionados, a intensa troca de mensagens entre os jovens. Para o post "Gordinhos e *Cosplay*, será que combina?", houve 21 mensagens de resposta, das quais destacamos uma: Alguns jovens mantêm os espaços desde a adolescência, como é o caso da estudante de jornalismo da UFSM, Nathiele Cipolat Cervo. Esses *blogs* continuam sendo alimentados e atualizados, modificando-se de acordo com os interesses dos autores.

PARA SABER MAIS

Cosplay **e** *Animes*: **o quê, onde, como?**

Cosplay é a prática de caracterizar-se como personagens, reais ou ficcionais (estes, geralmente de *animes* e mangás) ou grupos musicais, utilizando-se de roupas, acessórios, maquiagem. Os praticantes de *cosplay* são, em geral, fãs de *animes* e mangás.

São considerados *animes*, pelos ocidentais, desenhos animados produzidos no Japão. Boa parte dos *animes* possuem sua versão em mangás, histórias em quadrinhos com estilo característico, marcado, entre outros traços, por personagens de olhos grandes, expressivos e brilhantes.

Para saber mais

AMARAL, A. R., DUARTE, R. F. R. A subcultura *cosplay* no Orkut: comunicação e sociabilidade *online* e *off-line*, in: BORELLI, S. H. S., FREIRE FILHO, J. (orgs.). *Culturas juvenis no século XXI.* São Paulo: EDUC 2008, p. 269-288.
Cosplay Brasil (<http://www.cosplaybr.com.br/site/);
Animes Force (<http://animeforces.com/).

xxxxx
Newbie

Mensagens: 20
Registrado em: Qua Jul 18, 2012 19:25:53
Sexo: Masculino

Gordinhos e Cosplay, será que combina? >.<'

por **xxxxx** » Qua Jul 18, 2012 19:33:32

Oi, bem, primeiramente gostaria de dizer que sempre acompanhei o fórum, mas nunca me cadastrei, hoje, tomei coragem e vim aqui me cadastrar... Enfim, me chamo Junior, tenho 17 anos e sou, hãn.. Um pouco maior que a medida padronizada que as pessoas seguem para estar em forma...

Eu confesso que, apesar de desde sempre amar animes e tudo, eu nunca fiz um cosplay, claro, já fui à festas a fantasia e tal, mas acredito não ser a mesma coisa... Eu queria saber se gordinhos acima da medida feito eu, podem, sem medo, fazer um cosplay e ir para eventos, sem medo de serem zuados...

Claro, eu já vi várias imagens de pessoas com a mesma medida que a minha fazerem um cosplay que realmente não iria combinar, porque era especialmente para pessoas magras... Eu também já vi as sugestões que vocês deram para um usuário que pediu alguns personagens gordinhos e tal, mas não achei um que combinasse comigo, por isso, eu e uma amiga,

estamos pensando em fazermos um personagem próprio...

Ainda não está nada pronto, só fiz alguns esboços e tal, mas eu queria saber se isso iria mesmo dar certo... O meu personagem é uma espécie de Druida.. Eu estou tomando todo o cuidado para não deixá-lo mais para o lado magro, assim, na hora de fazer a roupa, não vai ficar parecendo que eu me “enfiei” em um personagem que não combina comigo... Mas sei lá, as vezes eu fico bastante inseguro quanto ao que os outros vão achar...

Agradeço desde já!!! =D
PS: Perdão se postei no local errado!

xxxxx
Figurinha Carimbada

Mensagens: 56
Registrado em: Ter Mar 27, 2012 14:32:42
Localização: Santo André, SP
Sexo: Feminino

Re: Gordinhos e Cosplay, será que combina? >.<’

□ por **xxxxx** » Qui Jul 19, 2012 2:00:59

A idéia do cosplay original é super bacana! Eu apoio! Mas faça o que for te fazer sentir bem. Ser zoado todo mundo é. Uma vez, uma menina no evento, que usava o mesmo cosplay que eu, só que mais bem feito, ficou me olhando fixamente, como se fosse superior em alguma coisa. Eu ignorei. Pra quê, né? Você tem que se divertir! Eu sou gordinha e faço cosplay numa boa. Só que não vá exagerar! Já desisti de cosplays por que mostravam demais o corpo (principalmente a barriga, coisa que não gosto). O tipo físico da pessoa influencia sim o cos, mas não é só o que importa.

Projetos completos:
Kagamine Rin - Vocaloid
Hatsune Miku Rolling Girl - Vocaloid

Projetos em andamento:
Calne Ca - Bacterial Contamination
Link - The Legend of Zelda Twilight Princess

xxxxx
Newbie

Mensagens: 17
Registrado em: Sex Set 17, 2010 15:03:36

Re: Gordinhos e Cosplay, será que combina? >.<’

por **xxxxx** » Seg Jul 23, 2012 20:23:42

Olha cara, eu adoro esse forum, porque tem bastante conteudo bacana e gente legal, mas eu nunca fiz cosplay exatamente por isso. Eu sou GORDO. Mas tipo, não é “gordinho”, eu sou GORDO pra kct. Mas vamos falar sobre você.

Cara, eu tenho alguns amigos que fazem cosplay e acompanho bastante a coisa toda, e acho que você deve saber filtrar os personagens corretamente, e o mais importante destes filtros é o seu gosto. DEPOIS dele, você vê se as diferenças são muuuuito absurdas e tal.

Mas pelo visto você já decidiu: um Druid... do WoW, não é?! Neste caso, seria bom saber qual a raça do personagem... Ally só tem Night Elf de Druid né?!

De qualquer forma, voce escolheu um dos melhores cosplays possíveis: um personagem de MMO. É uma coisa totalmente livre, véi! Você faz o set que quiser, da aparencia que quiser, da cor e corte do cabelo que preferir e tal!!

Boa sorte bro =D. Algum dia eu tomo coragem/vergonha na cara e faço um cosplay também ^^

Figura 1: Post “Gordinhos e Cosplay, será que combina?” e comentários, no fórum virtual do *site* Cosplay Brasil. (Disponível em. <http://www.cosplaybr.com.br/forum/viewtopic.php?f=5&t=12933>. Acesso em 13 ago. 2012.

Os jovens mantêm uma intensa atividade de escrita, de leitura e de autoria, muitas vezes ao longo de anos, que nasce em e passa por *blogs* de seu interesse. Em geral, esses textos, distanciados das atividades de sala de aula, frequentemente são comentados e produzidos em atividades

que não envolvem o ambiente escolar. Assim, permanecem não (re)conhecidos pela escola, na maioria dos casos.

Para situar o diálogo…

Antes de discutirmos o uso do *blog* como recurso e estratégia para facilitar e estender a aprendizagem para além da escola, situaremos esta ferramenta na esfera virtual.

O *blog*[7], como é popularmente conhecido, surge da abreviação de *weblog*: *web* (tecido, teia, internet) e *log* (diário de bordo). Segundo Gutierrez (2004: 193), o termo *weblog* surgiu com o hábito de as pessoas se logarem* na *web* "[…] anotando, transcrevendo, comentando suas andanças por territórios virtuais". O *blog* é uma página interativa que permite publicações — de textos, fotos, áudios e vídeos — em forma sequencial e admite comentários/participações dos internautas/leitores.

Há *templates* (modelos de documentos) que facilitam a criação de *blog*s, bem como tutoriais* que ajudam a 'customizar' um *blog*. Ou seja, ajudam a deixar o *blog* com o 'leiaute' desejado por seu criador.

Lúcia Santaella (2007), no livro *Linguagens líquidas na era da mobilidade*, explica:

> As versões em que os *blog*s se apresentam são as mais variadas: *fotoblog*s, *audioblog*s, *vlogs*, e ainda *moblog*s, estes atualizados a partir de tecnologias móveis: celulares, *laptops*, *palmtops*. O *blog* tem um caráter individualizador, seja o indivíduo uma pessoa, uma instituição ou uma organização. Sua diferença em relação a um *site* está na facilidade e agilidade de sua atualização, no estilo jornalístico de sua linguagem e no caráter mais personalista de seu conteúdo. Mesmo quando um *site* é pessoal, via de regra, sua função é apresentar, de modo relativamente impessoal, o perfil de um indivíduo ou organização. Os *blog*s, pelo contrário, mesmo quando não funcionam como diários *on-line* trazem a marca da pessoalidade no registro da linguagem que empregam, própria dos comentários. Há alguns *blog*s interativos que permitem a entrada de observações do visitante (Santaella, 2007: 181).

Várias são as marcas de pessoalidade em um *blog*. Uma delas é a assinatura do autor ao final de cada *post*. Outras podem ser percebidas e interpretadas como reflexos e opiniões, voz e pensamento de alguém (Recuero, 2004). A autora inclui entre as marcas discursivas de autoria, recorrentes em *blogs,* o espaço destinado à descrição pessoal do autor e às fotos[8].

A disseminação da ferramenta é desencadeada a partir de 1999. Os dados indicam que a partir desse ano, o número de portais de *blog*s cresceu muito, afirma Miller (2009). Os percentuais ultrapassam os 600% entre 2000 e 2001, quando já eram computados mais de quatro milhões de *blog*s. Em seu último estudo, em 2009, o *site* especializado em buscas de *blog*s, o Technorati[9], estimava que esse número era 60 vezes maior do que em 2003. Segundo o *site*, havia, até abril de 2010, 35,3 milhões de *blog*s. E o tamanho da blogosfera* continua dobrando a cada seis meses, de acordo com esse mesmo *site*. As informações disponibilizadas revelam ainda que a cada dia são criados, em média, 75 mil *blog*s. A pesquisa também conclui que a cada um segundo um novo *blog* é criado e aproximadamente 1,2 milhão de notas são publicadas diariamente nos *blog*s, perfazendo uma média de 50 mil por hora.

Assim, é possível afirmar que as ferramentas digitais proliferaram rapidamente e com diferentes funcionalidades: inicialmente, os *blogs* eram entendidos como ferramentas usadas pelos adolescentes e jovens como diários virtuais; depois passaram a ser utilizadas por políticos, partidos, empresas, artistas e jornalistas para divulgar os mais diversos temas. Como destaca Miller (2012: 62):

> Os *blog*s podem ser tanto públicos quanto intensamente pessoais de maneiras possivelmente contraditórias. São endereçados a todo mundo e, ao mesmo tempo, a ninguém e não parecem servir a nenhum propósito prático imediato, apesar do crescente número de escritores e leitores que lhe dedicam cada vez mais tempo.

Um dos diferenciais do *blog* é o espaço dos comentários (figura 2), utilizado como uma espécie de fórum.

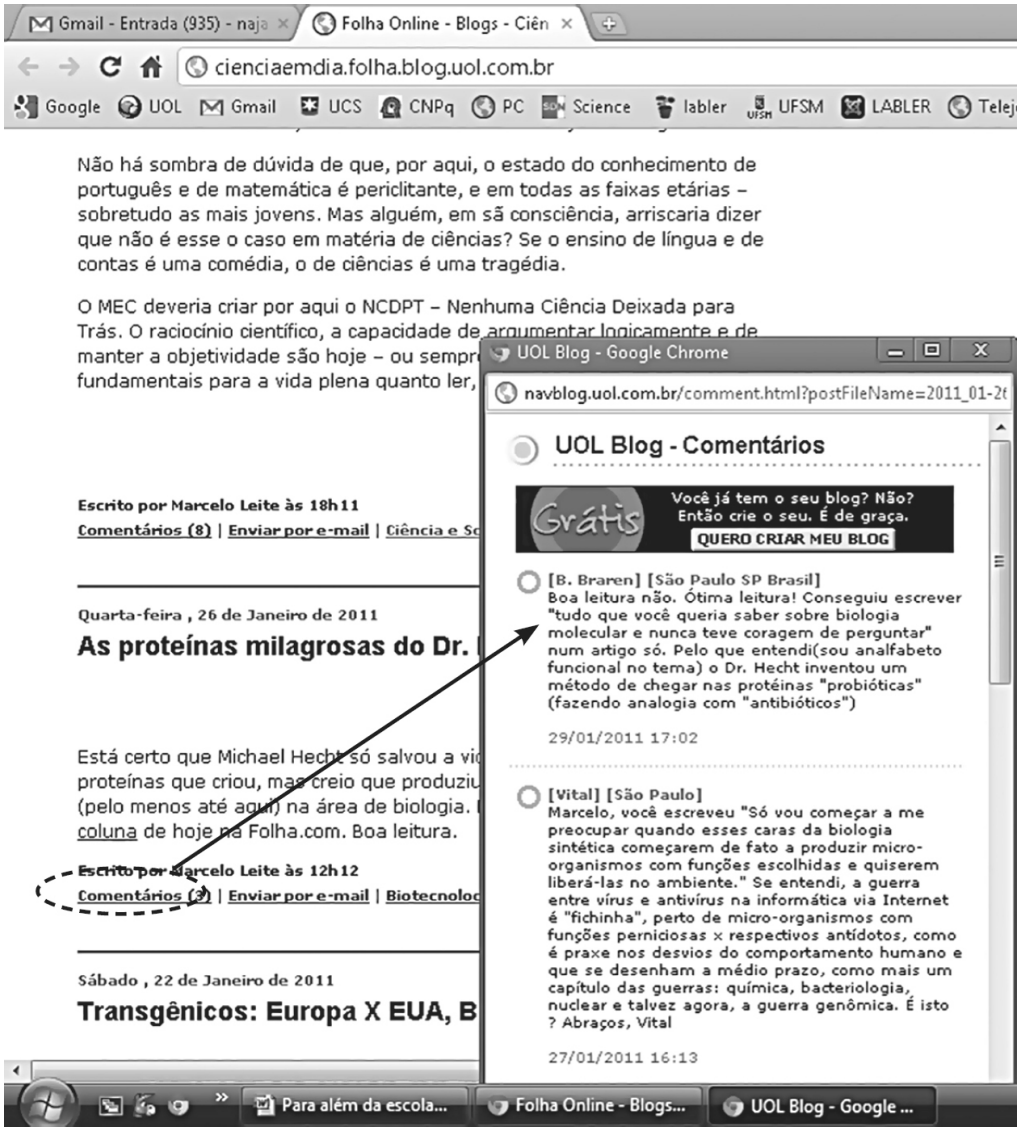


Figura 2: Janela de comentários do *post* "As proteínas milagrosas do Dr. Hecht" — *blog Ciência em Dia*, de Marcelo Leite[10].

Uma conversação iniciada em um *blog* pode continuar em outros *sites*, ou mesmo nos *posts* (textos na rede) e nos comentários da própria página. A autoria da postagem aparece identificada, geralmente, abaixo dos *posts*.

Figura 3: *Post* de José Roberto Torero, em seu *blog* sobre esporte[11].

Essa intertextualidade é facilitada por recursos como *permalinks* (*links* permanentes que indicam de onde emergem as ideias comentadas e seu autor), direcionando novas visitas. Além do *permalink*, outros recursos para compartilhar a informação, facilitada pela inserção de *hiperlinks*, são o e-mail e as redes sociais como Twitter, Facebook e Orkut (ver figura 3):

INTERTEXTUALIDADE

Intertextualidade é um diálogo entre textos. Dependendo da situação, a intertextualidade tem funções diferentes que dependem dos textos/contextos em que ela é inserida. A intertextualidade está ligada ao "conhecimento de mundo", que deve ser compartilhado, ou seja, comum ao produtor e ao receptor de textos. A intertextualidade pressupõe conhecimento prévio e conhecimento partilhado, pois implica a identificação/o reconhecimento de remissões a obras ou a textos/trechos mais, ou menos, conhecidos, além de exigir do interlocutor a capacidade de interpretar a função daquela citação ou alusão em questão (cf.

<http://acd.ufrj.br/~pead/tema02/intertextualidade2.htm>, acesso em 15 jul. 2012).

Para saber mais

KOCH, I. V., BENTES, C., CAVALCANTE, M. M. (2007). *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez.

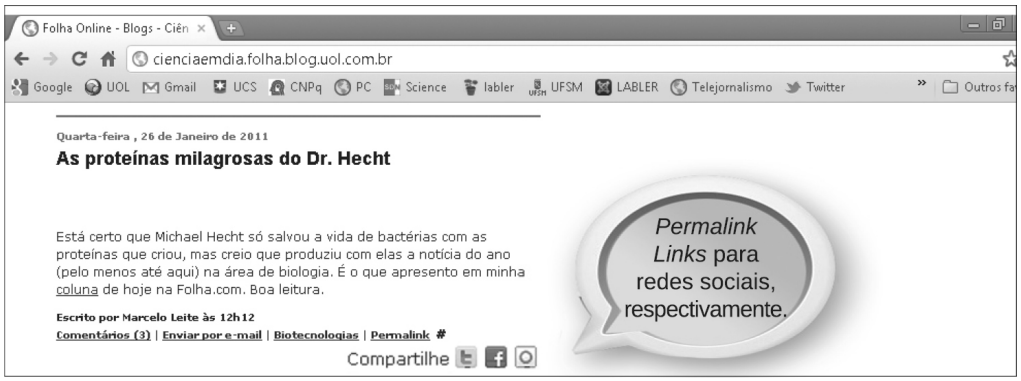


Figura 3: *Permalink* do post "As proteínas milagrosas do Dr. Hecht", no *blog Ciência em Dia*, de Marcelo Leite.

Os *blogrolls* são uma lista de *blogs* favoritos dos blogueiros e por eles recomendados. Com o auxílio dessas e de outras ferramentas, a informação se difunde fácil e rapidamente, sem que se saiba por onde começou e o quanto foi multiplicada.

Figura 4: *Ciência em Dia* — *blog* do Marcelo Leite[12].

Para que o *blog* se torne um ponto de encontro, é preciso que o **blogueiro** (aquele que escreve na ferramenta) provoque o leitor/o usuário ao debate, por meio dos *posts*, os quais devem se caracterizar pela tendência ao diálogo. Segundo Gutierrez (2004: 194), "[…] um *post* está sempre aberto às novas vozes que se somam ao diálogo e compõem polifonicamente outros textos, *posts*, comentários, num diálogo que não se fecha, com sentido inacabado". Esse diálogo imprime um caráter coletivo ao discurso que se constrói.

Normalmente, os textos dos *blog*s são visualizados em ordem cronologicamente inversa: do *post* mais novo ao mais antigo, e a maioria deles apresenta um arquivamento de todos os textos já publicados. Primo e Recuero (2003) apontam duas características muito importantes para os *blog*s e o que os tornam diferenciados na *web*:

> A maioria dos sistemas de *blog*s conta hoje com duas ferramentas muito populares: a primeira delas é a ferramenta de comentários, que permite que os internautas possam deixar observações e comentários sobre os *posts* publicados pelo autor do *blog*. A segunda é a ferramenta *trackback*, que permite que outros *posts*, em outros *blog*s, que fizeram referência a um texto sejam lincados junto dele, de modo a mostrar ao internauta a discussão que está sendo realizada em torno do assunto também por outros *blog*s. São exatamente essas ferramentas

> que fazem do *blog* um sistema que traz uma organização diferenciada para a *web* (Primo, Recuero, 2003: 3).

O *blog* deixou de ser apenas um "diário". Passou a ser um grande canal de notícias e troca de informações. A internet assume esse papel e se torna um hábito de leitura de grande parcela da população jovem do país. Em função das ferramentas, da linguagem e do meio técnico é possível informar, comentar e interagir com outras pessoas por meio da *web*.

PARA SABER MAIS

Sugerimos as seguintes leituras sobre o gênero *blog*:

HEWITT, H. *Blog: Understanding Reformation That's Changing Your World.* Nashville: Nelson Books, 2005.

KOMESU, F. *Blogs* e a prática de escrita de si na internet, *in:* MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHITTINE, D. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

O verbete *blogosfera* (conjunto de comunidades e conteúdos dos *blogs*), na *Enciclopédia Intercom de Comunicação* (2010), refere-se ao leitor dos *blog*s como um membro de uma comunidade, ativo para concordar ou discordar (total ou parcialmente), completar, adaptar ou executar aquilo que a linguagem social à sua volta lhe procura impor, reelaborando seu mundo de maneira dialógica[13].

Se estamos saindo da primeira década do século XXI, se as mudanças sociais proporcionadas pelo avanço das tecnologias criaram um novo cenário no qual a comunicação interpessoal passou a acontecer de maneira diferenciada daquela apresentada até então, é indiscutível que esses aspectos tenham acarretado mudanças no modo de as pessoas se relacionarem. É certo que o desenvolvimento tecnológico que aconteceu desde o final do século passado foi um dos aspectos responsáveis por

essas mudanças. Esse desenvolvimento permitiu a criação de novos canais de interação social, que possibilitaram explorar novas formas de comunicação com diversos públicos, diferentes segmentos da sociedade, inclusive o cenário educacional. No mundo virtual, esse público pode ser chamado de leitores/internautas/usuários.

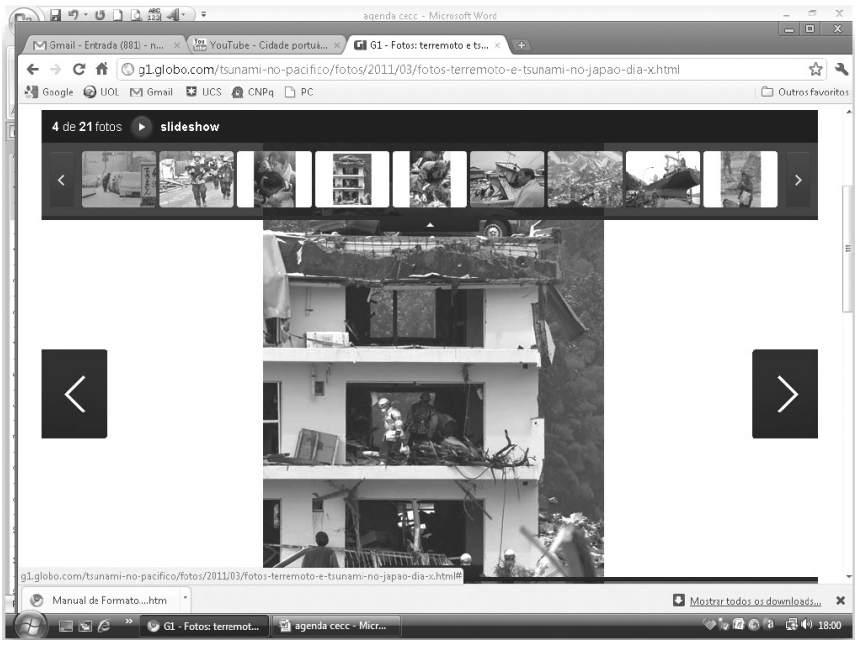


Figura 5: Foto de notícia sobre terremoto e tsunami no Japão. ("Carro foi parar em cima de prédio em Minamisanriku após terremoto e tsunami", publicada em 16 de março de 2011)[13].

A rede mundial de computadores, *web* ou a internet como também é chamada, encurtou distâncias, colocou as pessoas em um mesmo espaço e tempo quando separadas geograficamente. Inacreditável, mas podemos acompanhar fatos que acontecem no mundo todo quase que instantaneamente (o fenômeno *online* nos coloca na ordem do dia dos fatos e dos acontecimentos pessoais e mundiais). Facilitou o acesso à educação com os projetos de educação a distância (EAD), por exemplo. Permitiu que a tecnologia entrasse na escola e na sala de aula, por meio de diferentes recursos que congregam imagem e som. Possibilitou a criação de salas de aulas em 3D, onde podemos também falar e trocar mensagens com nossos colegas, professores, amigos e familiares pelo Skype, Facebook ou pelo MSN.

Em tempo real, ainda podemos assistir a um jogo que acontece no Qatar, viver intensamente os dramas de uma tragédia causada por terremotos e tsunamis no Japão ou no Haiti por meio de fotos e vídeos (figura 5) enviados por cidadãos comuns ou por profissionais. No campo da medicina, por exemplo, podemos fazer uma consulta com nosso médico ou até mesmo passar por um procedimento cirúrgico acompanhados por médicos nos Estados Unidos ou na Inglaterra.

Hoje, basta um clique no *mouse* para estar plugado com o outro lado do mundo. Embora os avanços estejam evidentes nessa revolução provocada pelo uso da internet e pela facilidade de acesso a informações, nada se compara à possibilidade de o usuário interagir com as produções na *web*. É essa possibilidade de interação que modifica as relações entre produtores e consumidores de textos. Com o domínio de recursos que permitem a interação, o usuário/internauta deixa de ser um simples receptor de conteúdos acabados e de informações veiculadas. Ele passa a ser também o autor dessa "obra". Essa questão, por sua importância nas atuais mensagens circulantes na *web*, merece ser discutida com mais atenção.

Autoria e interatividade nos *blogs*

O conceito de interatividade trata da relação que se estabelece na interface entre o usuário e a máquina. Revela também a possibilidade de contato entre o usuário e outros usuários, na utilização de ferramentas que impulsionam a comunicação de maneira veloz, com a eliminação de barreiras geográficas. Para Lemos e Palácios (2000), interatividade é um caso específico de interação compreendida como um tipo de diálogo entre homem e máquina, por meio de interfaces gráficas, em tempo real. Porém, para Lévy (1999: 82), ela não se limita às tecnologias digitais, uma vez que "a interatividade assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação do que uma característica simples atribuível a um sistema específico". A interatividade[14] é, pois, a possibilidade de os usuários, com o auxílio das tecnologias, interagirem

e até interferirem em produções mediadas pela *web*. Deriva dessa relação um aspecto importante da rede de *blog*s, que pode ser chamada de escrita interativa, em função do compartilhamento da escrita entre autores e leitores que, juntos, coproduzem um mesmo **hipertexto.**

O QUE É UM HIPERTEXTO?

"Em termos bastante simplificados, podemos explicá-lo da seguinte maneira: todo texto, desde a invenção da escrita, foi pensado e praticado como um dispositivo linear, como sucessão retilínea de caracteres, apoiada num suporte plano. A ideia básica do hipertexto é aproveitar a arquitetura não linear das memórias de computador para viabilizar textos tridimensionais […], um texto que já traz em si várias outras possibilidades de leitura e diante do qual se pode escolher entre várias alternativas de atualização. Na verdade, não se trata mais de um texto, mas de uma imensa superposição de textos, […] como textos que correm paralelamente ou que se tangenciam em determinados pontos, permitindo optar entre prosseguir na mesma linha ou enveredar por outro caminho. A maneira mais usual de visualizar essa escritura múltipla na tela plana do monitor de vídeo é através de 'janelas' (*windows*) paralelas, que se pode ir abrindo sempre que necessário, e também através de 'elos' (*links*) que ligam determinadas palavras-chave de um texto a outros disponíveis na memória" (Machado, 1993: 286.288).

Para saber mais

ARAÚJO, J. C., BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
FERRARI, P. *Hipertexto, hipermídia*. São Paulo: Contexto, 2007.
MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, *in*: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C.(orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos.* São Paulo: Cortez, 2010.
ARAÚJO, J. C. (org.). Linguagem e tecnologia: hipertexto, gêneros digitais e ensino.*Linguagem em (Dis)Curso*, vol. 9, n. 3, p. 429-653. Palhoça: Unisul, set./dez. 2009.

Para Silva (s.d.),

> o hipertexto é o novo paradigma tecnológico que liberta o usuário da lógica unívoca da mídia de massa. Ele democratiza a relação do usuário com a

> informação, gerando um ambiente conversacional que não se limita à lógica da distribuição. Em suma, o hipertexto é essencialmente um sistema interativo materializado no *chip*, permitindo complexidade na informação e na comunicação.

Os *hiperlinks* permitem que se façam diferentes movimentos e escolhas na leitura de um texto, página, *site* ou *blog*. Por meio deles, podemos realizar um percurso não linear na leitura de uma obra ou documento.

Como exemplo de uso de *hiperlinks*, trazemos uma parte da página inicial do Google Earth. Nela, o internauta/leitor/usuário pode explorar o mundo sem sair de casa. Pode, a partir de suas escolhas, selecionar os *links* pelos quais deseja navegar e visualizar mapas, localizar endereços, localizar-se em relação ao espaço geográfico em que se encontra… enfim, explorar o mundo com as pontas dos dedos, segundo as descrições do próprio *site*. Essa ferramenta, como outras, permite a criação de atividades diferenciadas para explorar o mundo em diferentes disciplinas.

De acordo com o *site*, com o Google Earth, você viaja para qualquer lugar e vê imagens de satélite, mapas, terrenos, construções em 3D, galáxias no espaço sideral e as profundezas do oceano. Essa ferramenta, se bem utilizada, pode contribuir muito para aulas de matemática, geografia, ciências e língua portuguesa, por exemplo.

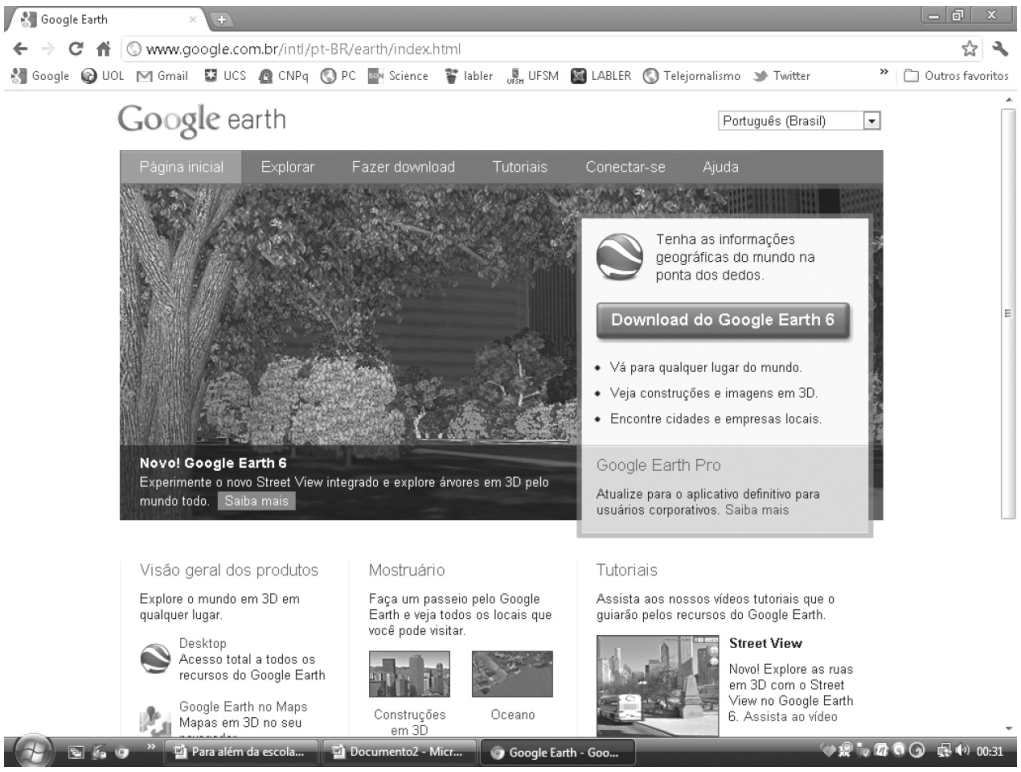


Figura 6: *Hiperlinks* em hipertexto do *site* Google Earth (Disponível em <http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/. Acesso em 14 maio 2012).

A escrita interativa é típica do ambiente da internet e dos veículos de comunicação digitais que estimulam a participação dos leitores usuários (Enciclopédia Intercom de Comunicação, 2010). Essa participação ocorre quando escolhemos percorrer um caminho, independente da proposta do autor, dos produtores dos textos. Com tais escolhas, passamos a ser também autores desses textos, pois nossas trajetórias são individuais e diferenciadas. Assim, é importante evidenciar que o processo de criação, de produção de conhecimento e de autoria depende dos meios de que os indivíduos dispõem para agirem como autores.

Falando de e sobre *blogs...*

Não basta a máquina; é necessário que os responsáveis pelo ensino do uso das tecnologias (professores, tutores entre outros) atuem como

mediadores do processo de produção. Várias são as ferramentas que possibilitam essa interação, mas interessa-nos destacar o *blog* por ele ter alcançado grande aceitação entre diferentes usuários.

O *blog* do Folhateen, no seu perfil, demonstra valorizar a autoria, a criação de seus leitores/usuários. Considera o espaço como um lugar de interação entre os adolescentes que "falam" por e para seus pares.

> O ***blog*** do *Folhateen* é *o* espaço de interação da seção publicada no caderno "Ilustrada", às segundas-feiras, e é escrito pelos jovens que fazem parte do grupo de apoio. (Ver mais em: <http://blogdofolhateen.folha.blog.uol.com.br/>).

Segundo o *blog*, os adolescentes que integram o grupo de apoio ao Folhateen publicam seus comentários sobre o caderno (impresso encartado às segundas-feiras no jornal *Folha de S.Paulo*). Publicam também contos, críticas, vídeos e músicas. O grupo de apoio se reúne regularmente com a equipe do caderno, formada pelos jornalistas Ricardo Mioto, Diogo Bercito, Iuri de Castro Tôrres, Mayra Maldjian e Anna Virginia Balloussier[15].

Figura 7: *Blog* Folhateen (Disponível em <http://blogdofolhateen.folha.blog.uol.com.br/. Acesso 13 ago. 2012).

Essa produção coletiva ultrapassa os limites do *blog*, pois se estende ao caderno impresso, visto que os comentários podem se reportar às matérias do caderno. Estendem o conteúdo do caderno, visto que o conteúdo publicado é motivo de comentários no *blog*. Assim, tem-se uma rotina de produção — leitura que ultrapassa os limites do meio impresso ou do virtual. Ao se pensar em atividades com *blogs*, tem-se que pensar na relação de produção individual/coletiva, na autoria, além das outras tantas possibilidades que os servidores oferecem.

Entender os mecanismos que envolvem o uso da tecnologia, do computador e da internet para utilizá-lo na sala de aula não é tarefa fácil, aliás, nada fácil! A tecnologia em si não modifica a atuação do professor e a apresentação dos conteúdos. Se não utilizarmos o meio e nos apropriarmos de suas potencialidades e das possibilidades geradas por suas ferramentas para atualizar a abordagem dos conteúdos e experienciar outras possibilidades de atividades. Por isso, corroboramos o alerta de Silva (s.d):

> É preciso ter claro que ele [computador] vem potenciar e não substituir o trabalho docente; é preciso saber operá-lo para não subutilizar sua natureza interativa, hipertextual. Isso supõe conhecimento razoável da histórica passagem dos velhos computadores […] para as máquinas atuais, onde se clica e abrem-se janelas múltiplas, móveis, em rede, permitindo ao usuário adentramento e manipulação fáceis. Supõe conhecimento razoável da arquitetura hipertextual do computador que permite ao usuário fazer *links* ou transitar aleatoriamente por fotos, sons, filmes, textos, gráficos etc., e ainda interferir em conteúdos (<http://www.senac.br/BTS/272/boltec272e.htm>. Acesso em 20 jul. 2012).

A possibilidade de transitar por variados espaços, por múltiplas janelas ao mesmo tempo, a facilidade de navegar por diferentes caminhos na arquitetura hipertextual deve ser (re)conhecida e explorada nas propostas de trabalho no ensino médio. A possibilidade de acessar os conteúdos em diferentes momentos e lugares diversos também deve ser pensada e explorada pelos professores.

É, para nós, professores/profissionais, um desafio, pois, em geral, nossos alunos/leitores/usuários são nativos digitais e estão familiarizados com o meio.

Compartilhando inquietações…

Faremos sugestões para incentivar a organização de atividades com *blogs*, pensando em propostas que extrapolem os limites da sala de aula e da escola, responsabilizando e envolvendo o aluno no processo de ensino-aprendizagem. As atividades aqui propostas foram realizadas em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e não devem ser vistas como atividades circunscritas a modelos ou a exemplos acabados. Você faz a proposta, mas os alunos são os responsáveis pela própria produção. Os resultados podem ser (e são) surpreendentes. É importante entender que ao propor atividades que envolvam os meios digitais, temos que nos deslocar e assumir uma postura de orientadores/observadores. Ora ajudamos a construir, elaborar, ora somos espectadores e aprendemos.

As propostas aqui exemplificadas iniciaram-se em sala de aula, acompanharam os alunos em diferentes espaços e voltaram para a sala de

aula em forma de apresentação de resultados.

Embora possamos manter o controle das atividades quando realizadas exclusivamente em sala de aula, corremos o risco de perder o essencial: o interesse do aluno. O incentivo à leitura e à escrita precisa se "desenclausurar", sair da escola, ultrapassar os muros, de modo que as orientações e os objetivos das disciplinas não se percam nas amarras de programas preestabelecidos. Ao incentivar o uso do *blog* como uma ferramenta que estende as páginas dos cadernos e dos livros para a *web*, promoveremos a autonomia, a interação e o compartilhamento de conhecimentos e de ideias. Estaremos preparando nossos alunos para as práticas sociais contemporâneas, contribuindo também para que se engajem no exercício da cidadania.

A pergunta que não cala: por que *blog*?

Porque é uma ferramenta democrática, visto que sua hospedagem é gratuita, com acesso livre. Permite a interação e a colaboração, podendo ser considerado, segundo Vasconcelos e Araújo (2008), um arquétipo específico de gênero hipertextual, que se populariza devido à facilidade de manuseio (dispensa conhecimentos avançados de informática) associada à facilidade para edição, atualização e manutenção de *posts*. Possibilita a discussão de uma diversidade de temas. Acrescentamos a essas características, evidenciadas pelos autores, o uso de linguagem mais amigável (Halliday, 1996), como uma conversa informal entre amigos/colegas/conhecidos, simulando, muitas vezes, uma interação face a face.

O *blog* permite potencializar as atividades pedagógicas, ampliando o processo e o espaço de ensino/aprendizagem. Oportuniza a discussão entre os mais variados grupos de usuários, visto todo *post,* ao "cair" na rede, torna-se público.

Seguindo essa linha, é preciso colocar a "mão na massa" e partir para a criação/organização de um *blog*.

ATIVIDADES

Atividade 1

Conhecendo *blogs*

Antes de realizar atividades que envolvam a organização/criação de um *blog*, seria interessante visitar alguns endereços que possam contribuir para que você organize melhor o seu espaço de ensino-aprendizagem.

Entre parênteses

Nas indicações que seguem, há sugestões de *blogs* que tratam de assuntos variados e podem servir de exemplos, além de ajudar a organizar, a orientar e contribuir para a criação de *blog*s.

Estudos envolvendo gêneros discursivos/textuais e *blog*

- Gêneros jornalísticos — *blog* da professora Lia Seixas — pesquisa e discussões sobre os gêneros jornalísticos (<http://generos-jornalisticos.blogspot.com/>).
- Dossiê Alex Primo — apresenta resultados de pesquisa sobre conteúdo e interações nos *blogs* em português — parte 1 (temas). <http://www.interney.net/blogs/alexprimo/?s=generos&submit=buscar>.
- *Blog* como diário (de aprendizagem) na rede <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/blog-diario-423586.shtml>.
- Museu da Língua Portuguesa — *site* do Museu da Língua Portuguesa — a tecnologia contribui para a preservação de patrimônio imaterial — a língua <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>.
- Professor do *blog* — orienta sobre a utilização de recursos como chat, botão de buscas em *blog* (<http://professordoblog.blogspot.com/>).

Informações diversas

- Diversos *blogs* da *SuperInteressante*: vários autores apresentam conteúdos variados em *blog* que focalizam

conteúdos específicos: ciência, comportamento, meio ambiente, *games,* lazer etc. <http://super.abril.com.br/blogs/>.

- *Ciência Maluca* é um dos *blogs* da *SuperInteressante*. Aborda os assuntos mais bizarros do mundo das pesquisas científicas com muito bom humor <http://super.abril.com.br/blogs/cienciamaluca/>.
- Remexendo o passado é o *blog* do professor Josimar. Ele usa o *blog* como ferramenta para socializar a informação sobre fatos e curiosidades que marcaram a história geral e a história do Brasil e compartilhar experiências de sala de aula <http://professor-josimar.blogspot.com/2011/03/da-sala-de-aula-para-o-blog-ampulheta.html>.

Templates e dicas para criação de *blog*

- *Blogger* — <http://www.blogger.com/tour_start.g>.
- *Wordpress* — <http://br.wordpress.org/>.
- *Criar um* blog — <http://www.criarumblog.com/>.

Visite esses espaços e navegue para conhecer (mais), familiarizar-se e até aprender o passo a passo para criar um *blog*, atentando para aspectos como: maneiras de personalizar seu *blog*, ferramentas para compartilhar os *posts*, como promover a interatividade a partir da discussão, dos comentários dos *posts* etc.

Como criar um *blog*

Após essa etapa de "varredura" dos *blogs*, escolha uma das plataformas disponíveis na *web* para criar (e hospedar) gratuitamente seu *blog*. Mãos à obra. Solicite a colaboração de seus alunos para criarem o *blog*. Estimule e contribua com suas ideias para a criação do *blog* dos alunos. Essa troca, essa interação tornarão a atividade mais interessante. É importante mediar, junto aos alunos, o processo de elaboração

No Blogger você encontra tutoriais com o passo a passo da criação de um *blog* no link "tour rápido" (<http://www.blogger.com/tour_start.g>).

No site da Wordpress (<http://br.wordpress.org/), você encontra as informações sobre a instalação e a criação de um *blog*.

Aproveite o *blog* do Folhateen e sugira a seus alunos que interajam com os blogueiros por meio de comentários. Peça que eles leiam no

blog os comentários aos diversos textos/*posts* produzidos pelo grupo de apoio e comentados por editores, jornalistas e leitores (no *post* sobre *fanfics*[16], há 13 comentários). Experimente, comente!

Para que essa atividade seja bem-sucedida, é importante verificar o grau de conhecimento dos alunos sobre *blogs* e sua familiaridade com a prática de comentar/enviar postagens. Caso eles necessitem de orientações, reserve o laboratório de sua escola e planeje uma aula na qual eles possam, sob sua orientação, 'descobrir' o *blog* e publicar comentários sobre os *posts*.

Atividade 2

***Fanfics* (ficção criada por fãs)**

Sugira aos alunos que criem um *blog* sobre *fanfics* em que sejam administradores, autores, mediadores, realizando todas as atividades sob sua orientação. Proponha atividades que envolvam obras de ficção (contos ou romances) sobre livros, mangás e histórias em quadrinhos (HQ), filmes e seriados, jogos e até bandas e *reality shows*.

Procedimentos sugeridos

(1) Acesse o *blog* do Folhateen e leia o post *Fanfics*, do dia 29/03/2011 (postado por Rebeca Magalhães), no endereço <http://blogdofolhateen.folha.blog.uol.com.br/arch2011-03-27_2011-04-02.html#2011_03-29_19_18_28-148324088-0>.

(2) Crie um *blog* com a participação dos seus alunos. Proponha que, em grupos, eles se responsabilizem pela organização e administração do *blog*, desde o *layout* até a mediação (se mediado) e respostas a comentários recebidos.

(3) Seu aluno deve ter autonomia para decidir como quer participar e o conteúdo e o tema sobre o qual deseja escrever. É uma atividade que deve levar em conta a aprendizagem em sala de aula para a consolidação de conhecimentos prévios sobre gêneros discursivos, focalizando assuntos ou temas de interesse individuais/coletivos.

(4) Os textos podem ser individuais ou uma criação coletiva, dependendo da motivação, da decisão dos alunos e do modo como projetam sua participação.

(5) A revisão dos textos deve ser de responsabilidade de todos: do escritor, do leitor (via comentários), do professor (como

orientador, supervisor) e dos colegas (como pares nessa produção).

(6) Incentive a produção, procurando determinar prazos em comum acordo com os alunos. Essa é uma forma de responsabilizá-los por decisões que envolvem a organização das atividades. Estimule o uso de áudio, de vídeos e de imagens. Incentive a leitura de livros de literatura e filmes que sejam do interesse dos jovens (por ex. os da Saga Crepúsculo entre outros), com o objetivo não só de repertoriá-los para os comentários feitos quanto para um eventual desejo de criar *fanfics* também.

(7) Um *site* interessante que pode servir de inspiração para a criação do *blog* é o *Fanfic Obssession* (<http://www.fanficobssession.com.br>) ou *Fanfic Addiction* (<http://fanficaddiction.com.br/>). Sugira aos alunos que naveguem pelo *site*.

Atividade 3

Produção de textos: do impresso ao *blog*

Incentive a criação de um *blog* da turma, criado e administrado pelos próprios alunos. Estabeleça com eles grupos de trabalhos para exercerem funções específicas na administração do *blog*. Dividam tarefas e distribuam-nas entre os diferentes grupos. Por exemplo: um grupo deve ser responsável pela criação do *blog*, outro pelo *layout*, outro pela postagem do material e outro pela revisão do material postado.

Procedimentos sugeridos

ETAPA 1

(a) Selecione um artigo (de opinião) de revista ou jornal sobre assunto ou temática de interesse de alunos do ensino médio. É importante que os alunos tenham domínio sobre o assunto e sobre o veículo em que o texto foi publicado. Se necessário, proponha leituras prévias para subsidiá-los para o debate, a discussão.

(b) Realize a leitura e uma ampla discussão, em aula, sobre o conteúdo do artigo, sobre aspectos defendidos pelo articulista etc.

(c) Estabeleça como essencial nessa discussão a apresentação de opiniões e argumentos fundamentados sobre o assunto.

(d) Após discutirem e refletirem sobre o assunto, proponha a produção de artigos (em duplas) sobre um tópico definido pela turma.
(e) Estabeleça, como aspectos a serem considerados na produção, a observação das características do veículo, da seção em que o artigo é publicado e de características do gênero artigo de opinião, trabalhadas em aula.
(f) Faça com que os textos sejam lidos, revisados pelos colegas, antes de serem entregues ao professor.
(g) Revise, corrija e devolva aos alunos.

ETAPA 2

No *blog criado* com a participação de seus alunos:

(a) Selecione *sites*/*blogs* de revistas e de jornais, de articulistas e de jornalistas para serem visitados pelos alunos. Procure discutir o modo como os autores/usuários escrevem nos *blogs.*
(b) Solicite que o artigo escrito para a revista/jornal impresso seja, agora, transformado em um texto para ser publicado em um *blog* de revista/jornal na *web*.
(c) Oriente-os sobre as especificidades do texto e da linguagem características dessa ferramenta.
(d) Estabeleça um prazo para que os artigos sejam encaminhados ao grupo responsável pela postagem dos textos. Determine um prazo para a postagem final. Os textos podem ser individuais ou uma criação coletiva, dependendo da motivação, da decisão dos alunos e do modo como projetam sua participação.
(e) Após a postagem dos textos, solicite a participação de todos por meio de comentários, sugestões, elogios e críticas.
(f) A revisão dos textos deve ser de responsabilidade de todos: do escritor, do leitor (via comentários), do professor (como orientador, supervisor) e dos colegas (como pares nessa produção).
(g) Incentive a produção, procurando determinar prazos em comum acordo com os alunos. Essa é uma forma de responsabilizá-los por decisões que envolvem a organização das atividades. Estimule o uso de áudio, de vídeos e de imagens.
(h) Comente os textos postados.

Continue utilizando o *blog* como um espaço para que os alunos participem por meio de publicações de textos ou vídeos indicados para leitura/discussão, de trabalhos/atividades realizados em sala de aula e também produto de atividades individuais, de reflexões sobre

os acontecimentos do cotidiano de alunos que estão cursando o ensino médio.

Em todas as atividades propostas, a prática da escrita, da leitura e, muito especialmente, do compartilhamento dos textos no espaço do *blog*, sobre temas que sejam do seu interesse, com leitores a serem conquistados, os jovens podem experienciar-se no papel de sujeitos do seu discurso, com autonomia para decidir qual a sua contribuição para as interações verbais em que se engajam o que desejam dizer aos demais internautas.

---

[1] Este trabalho foi desenvolvido com a colaboração valiosa de Carolina Klóss e Maurício Reolon, orientandos do curso de especialização em Comunicação e Multimídia da Universidade de Caxias do Sul. O trabalho apresentado pelos acadêmicos como requisito parcial de conclusão do curso, a pesquisa realizada e as contribuições foram essenciais para o desenvolvimento deste capítulo.

[2] Primo (2008) faz um estudo sobre os gêneros de *blogs* considerando as condições de produção e as interações construídas. Leia mais em: <http://www6.ufrgs.br/limc/generos_blog.htm>. Acesso em 03 ago. 2012.

[3] A Folha.com mantém vários *blogs* como uma extensão da cobertura do jornal. Acesse diferentes blogs da Folha.com no endereço: <http://www1.folha.uol.com.br/blogs/>.

[4] Levantamento feito no dia 10 de maio de 2012.

[5] Para aprofundar tal discussão, remetemos os leitores ao capítulo 11, de Rojo e Moura, nesta obra.

[6] Reprodução autorizada pelas autoras, alunas do curso de Jornalismo da UFSM.

[7] De acordo com o levantamento do The State of Blogosphere de 2008, divulgado pelo *site* Technorati (http://www.technorati.com), existem atualmente cerca de 133 milhões de *blogs*. Entretanto, vale ressaltar que este número deve ser ainda maior, já que o *site* não indexa os *blogs* de algumas ferramentas ou redes sociais, como os *blogs* embutidos em perfis do MySpace (<http://www.myspace.com>, acesso em 15 de jul. de 2012) e Last.fm. (<http://www.lastfm.com.br/>, acesso em 21 de jul. de 2012).

[8] Leia mais sobre o assunto em artigo da mesma autora: O interdiscurso construtivo como característica fundamental dos *webrings*. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, vol. 1, n. 10, jan./jun. 2004b, p. 1-16. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/viewArticle/3635>.

[9] Veja mais em: <http://blog.technorati.com>.

[10] Disponível em <http://cienciaemdia.folha.blog.uol.com.br/arch2011-01-23_2011-01-29.html>. Acesso em 21 jul. 2012.

[11] Disponível em <http://blogdotorero.blogosfera.uol.com.br/geral/a-ultima-toreroteca/>. Acesso em 21 jul. 2012.

[12] Disponível em <http://cienciaemdia.folha.blog.uol.com.br/arch2011-01-23_2011-01-29.html>. Acesso em 21 de jul. de 2012.

[13] Fonte: G1. Portal de Notícias da Globo. Disponível em <http://g1.globo.com/tsunami-no-pacifico/fotos/2011/03/fotos-terremoto-e-tsunami-no-japao-dia-x.html>. Acesso em 14 maio 2012.

[14] Para saber mais sobre interatividade, assista à palestra de Marco Silva sobre Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online, no II Simpósio da ABCiber, 2008. Disponível em <http://www.cencib.org/simposioabciber/anais/mesas/videos/?autor=Marco_Silva>. Acesso em 9 ago. 2012.

[15] Leia mais sobre o assunto em <http://blogdofolhateen.folha.blog.uol.com.br/>. Acesso em 23 de jul. de 2012.

[16] Sobre *fanfics*, ver o capítulo 11 de Rojo e Moura, nesta obra.

Capítulo 11

Vidding: leitura subversiva do cânone

Roxane Rojo
Eduardo Moura

De 2007 a 2008, vimos surgir pelo menos três filmes, de diferentes nacionalidades, abordando um mesmo tema: as dificuldades por que passa a escola para lidar com o jovem, em face das mudanças da contemporaneidade e de seus conflitos interculturais internos, muitas vezes permeados de violência. Em *Freedom Writers,* filme americano de 2007, baseado no "Diário dos escritores da liberdade"[1], livro não ficcional escrito pelos alunos do Colégio Woodrow Wilson na Califórnia, o cenário da escola é de permanente confronto entre gangues de diferentes etnias. Numa cena do filme, é revozeado um trecho do diário de Eva, aluna de origem mexicana:

> Se fosse por mim, eu nem aparecia na escola. Meu oficial de condicional me ameaçou dizendo que era a escola ou o reformatório. Babaca: ele acha que os problemas que rolam em Long Beach não vão me afetar no Woodrow. O infeliz não entende que as escolas são como as cidades e a cidade como uma prisão: todas elas divididas em seções separadas, dependendo das tribos. Tem o pequeno Cambodja, o Gueto, a Branquelândia e nós, o sul da fronteira, ou a Pequena Tijuana. As coisas são assim e todo mundo sabe. Mas logo logo tem aqueles manés que querem chegar em você na escola exigindo um respeito que não fizeram por merecer. O negócio é esse: uma tribo tentando se enfiar no território da outra sem o menor respeito, tentando se apossar do que não é dela.

A violência ainda aparece como tema, desta vez entoada numa perspectiva desesperançada, no documentário brasileiro de autoria de

João Jardim, também de 2007, *Pro dia nascer feliz,* mas, dessa vez, o conflito não adentra a escola a partir das comunidades de origem dos alunos: se dá entre os próprios agentes escolares — professores, alunos, diretores. Na narrativa desalentadora da professora Suzana, diretora de escola, o descrédito na instituição e a desmotivação imperam:

> Eu não acredito mais na escola nos moldes em que ela existe, sabe? Na função que ela tem. Acho que ela tinha de ser repensada, porque a gente está vivendo uma escola de século passado, né? E ela não cumpre mais a sua função. Hoje aí fora tá muito mais interessante, tem muito mais informação, né? […] Eu acho que o professor está bem preparado. O professor não está preparado é para esse tipo de aluno, entendeu? Pra… De ser agredido, de ser violentado, de ser desrespeitado diariamente, né? Para isso é que ele não está preparado. E ele sai desgostoso, ele sai desanimado, ele se desmotiva, né? E aí sim, a aula dele vai ficando ruim, né? Porque ele vem desmotivado pra escola então… É um círculo…

Um círculo vicioso que, na apreciação do documentário, pode ter como resultado o fim do sonho e do futuro da juventude: a violência das ruas nas grandes cidades. Ao final do filme, um aluno não identificado de 15 anos diz ao entrevistador:

> Aí vai na escola, como? Estuda, faz tudo certinho, compreta, faz alguns curso e aí, chega na hora do emprego, não tem. Aí, que que vai dar? Pô, "vou meter as cara". […] Conforme eu/tô estudando aqui à tarde, já ocupa meu tempo. Quando eu estudava na outra escola, não tinha nada pra fazer na escola, nada de bom, aí moleque chamava: "Qual é? Vambora pra cidade, vambora roubar". […] Sei lá, num tenho nem mais sonho de criança… A vida é tão abalada…

A impressão de "não ter nada de bom a fazer na escola" impera na perspectiva dos alunos nos três filmes, mas é o filme francês de 2008 que se confronta mais diretamente com o currículo. *Entre les murs,* filme/documentário baseado no livro homônimo de François Bégaudeau[2], ele mesmo professor, acompanha o dia a dia de uma turma de 8ª série ou 9º ano do ensino fundamental composta, como nas grandes cidades europeias hoje, de alunos de várias etnias e nacionalidades, que constantemente confrontam-se entre si e questionam o professor a respeito da significação de tudo, inclusive do currículo. Numa das cenas, M. Marin, o professor de francês, está ensinando a conjugação verbal do imperfeito do subjuntivo e é questionado pelos alunos sobre a relevância

do conteúdo. Na lousa, ele escreveu: “Il fallait que je fusse”/“il faut que je sois”[3]. Questionado pela aluna, desenrola-se o seguinte diálogo:

> **M. Marin**: Uma coisa que eu constato é que antes mesmo de dominar um saber, no caso o imperfeito do subjuntivo, vocês já estão me dizendo que não serve para nada. Comecem por dominá-lo e depois vocês poderão questionar sua utilização.
> **Aluna**: Eles têm razão, pois não parece nem mesmo com a linguagem de antes: mesmo minha avó não fala assim.
> **Outro aluno**: É da Idade Média isso.

Talvez se M. Marin invertesse sua lógica didática e dissesse “comecem por ver o que querem e precisam; depois dominaremos esse saber”, a situação dos letramentos escolares fosse outra.

É, no mínimo, sintomático que, em diferentes países, à mesma época, produzam-se filmes, alguns deles premiados[4], que narram a escola contemporânea, das metrópoles e do campo, com desesperança, como um espaço de confronto de diferenças e de forças, como um lugar de conflito, de intolerância mútua, de violência, seja entre as gangues e facções de alunos, seja entre os agentes educacionais e os alunos, que resultam nos jovens nas ruas e em ainda mais conflito, intolerância, exclusão e violência. Também não nos parece meramente casual que, nos três filmes, os professores que apontam para algum tipo de saída ou que se preocupam com essa questão sejam professores de língua materna (inglês, francês e português[5]) e que, em dois deles, as saídas encontradas sejam práticas situadas de letramento: em *Freedom Writers*, a escrita e publicação dos diários; em *Pro dia nascer feliz*, a elaboração conjunta de um fanzine*. Gêneros (diário íntimo e fanzine) que falam de perto às identidades e às culturas das comunidades em que os alunos vivem.

O problema que queremos abordar neste capítulo é o tratamento dado às diferenças culturais na escola contemporânea e suas relações, em particular, com os multiletramentos, o ensino de línguas e o currículo e, de maneira mais geral, com a educação para a vida ética e protagonista nas cidades.

PARA SABER MAIS

Se você quiser discutir e aprofundar seus conhecimentos sobre os conceitos de letramento e alfabetismo, sugerimos a leitura dos seguintes livros:

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RIBEIRO, M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

O que temos no Brasil hoje é um problema com os letramentos do alunado (e da população em geral). Não será o ensino das regras da língua, das estruturas dos textos, das formas dos gêneros ou das escolas literárias que poderá dar jeito nisso, mas sim eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade (alfabetismos). Temos hoje indicadores claros da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade.

Em boa parte isso ocorre porque, nos últimos vinte anos, a população escolar mudou: as camadas populares tiveram finalmente acesso à educação pública (ou a ela retornaram) e trouxeram para as salas de aula práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola. Por outro lado, os letramentos na sociedade atual urbana (e mesmo no campo) sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação. Os letramentos escolares, no entanto, não acompanharam essas mudanças e permanecem arraigados em práticas cristalizadas, criando

insuficiências. Há, pois, problemas sérios no letramento escolar das camadas populares.

Logo, a questão está nas práticas de letramento em que os jovens brasileiros se envolvem (*multiletramentos*) e nas capacidades de leitura e produção de textos (multimodais) que o envolvimento nessas práticas acarreta (*níveis de alfabetismo*), com as quais, parece, a escola não está conseguindo se confrontar.

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram o auxílio financeiro do Bolsa Família com cartão magnético. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido *níveis* mais avançados de *alfabetismo*. E é justamente participando dessas práticas de letramento que se desenvolvem esses níveis avançados de alfabetismo. No entanto, a distribuição dessas práticas valorizadas não é democrática: como mostra o INAF[6], poucos brasileiros têm acesso ao livro literário, a jornais, a museus e mesmo ao cinema. Por isso, é tão importante que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos, ou um espaço cosmopolita que amplie o acesso aos letramentos valorizados e dominantes (o "patrimônio"), mas sem desconsiderar os letramentos locais e vernaculares trazidos pelo alunado.

PARA SABER MAIS

Se você quiser discutir e aprofundar seus conhecimentos sobre letramento digital, multimodal e cultura juvenil sugerimos a leitura dos seguintes livros/artigos:

BORELLI, H. S., SILVIA, R. M., OLIVEIRA, R. C. *Jovens na cena metropolitana*: *percepções, narrativas e modos de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 2009.
DAHLEY, E. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2): 481-491. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200010&lng=en&nrm=iso>, acesso em 13 jun. 2011.
DAYRELL, J. O jovem como sujeito social, *in*: *Juventude e contemporaneidade.* Brasília: Unesco, MEC, ANPED, 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>, acesso em 13 jun. 2011.
FEIXAS, C. O quarto dos adolescentes na era digital, *in*: COSTA da, M. R., SILVA, E. M. (orgs.). *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: EDUC, 2006.
FREITAS, T., COSTA, S. (orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2): 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext>, acesso em 26 maio 2012.
THIEL, G. C.; THIEL, J. C. Movies Takes*: a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba: Aymará, 2009.

Nesse espaço de conflito hoje configurado nas escolas, acontece algo curioso em relação aos letramentos digitais: embora se configure socialmente como um conjunto de práticas valorizadas e patrimoniais — como sobreviver na sociedade contemporânea sem aparatos digitais (computadores, celulares, tocadores de MP3, TVs), seja para o trabalho, seja na vida pessoal e na (re)produção cultural? — não é a escola, mas sim os alunos que dominam e ampliam constantemente seu repertório a respeito desses aparatos, suas linguagens e práticas letradas, ainda que o mundo digital não tenha ainda democratizado acesso a seus bens.

Neste capítulo, pretendemos partir de práticas de letramentos digitais (multiculturais e multimodais ou multissemióticas) muitas vezes dominadas pelos alunos, ao menos como consumidores — as práticas de *vidding**[7] —, para discutir como o ensino de lingua(gens) pode colocar

em diálogo produtivo essas práticas com os letramentos valorizados pela escola ("os patrimônios"), ao mesmo tempo educando os alunos para seus projetos de futuro e para a convivência plural, democrática, ética e protagonista com a diversidade.

Fandons: um diálogo possível entre culturas juvenis e escola

As comunidades de fãs (*fandons*), suas atividades e práticas letradas, representam um campo importante das culturas juvenis que poderiam ser trazidas para a sala de aula e integradas a materiais didáticos digitais e impressos variados. A partir delas, podemos compreender e observar não só como os jovens se relacionam com os bens culturais de massa e globais, mas como eles reconfiguram e *reconvertem* (García Canclini, 2008a [1989]) esses bens em suas práticas locais de maneira ativa e dialógica como leitores, espectadores, consumidores e autores.

Henry Jenkins, em *Fans, Bloggers and Gamers*, define a cultura de fãs e os *fandons* como "um veículo para grupos marginalizados (mulheres, jovens, *gays* e outros) que buscam criar espaço para suas preocupações, a partir de representações dominantes" (Jenkins, 2006: 40).

Os *fandons* e suas atividades, na perspectiva apresentada por Jenkins, representam um meio empregado pelos grupos e culturas marginalizadas — aí incluindo as culturas juvenis — para se apropriarem de textos diversos, relendo-os de forma a servirem a seus inúmeros interesses, configurando assim as atividades de fãs (*fanfic**, *fan film**, *fanvid, fanzine*[8] etc.) como processo e prática de *reconversão* (García Canclini, 2008a [1989]) dos bens culturais de massa às diversas culturas locais.

Dentro desse contexto, entendendo *as atividades de fãs* como estratégias de reconversão e compreendendo a importância que as comunidades e redes sociais de fãs assumem nas culturas juvenis, torna-se fundamental concentrar-nos nas produções audiovisuais específicas da cultura de fãs: os *vids**.

Os processos de *vidding* tornam-se cada vez mais importantes dentro das culturas juvenis, devido ao crescente número de redes sociais destinadas à produção, distribuição, circulação e apreciação de vídeos na internet (YouTube, Vimeo, Daylimotion, Facebook etc.) e à importância que essas redes sociais assumem na vida desses jovens como definidoras de identidades, de práticas sociais e culturais.

Vids: gêneros de discurso multimodais e multiculturais

Os *vids* constituem gêneros de discurso "híbridos" que, cada vez mais, assumem papel fundamental dentro das culturas juvenis, pois permitem aos jovens definirem identidades e tornarem-se agentes culturais e sociais protagonistas, como leitores/produtores que ressignificam e reconvertem os bens simbólicos vindos da cultura de massa, disponibilizados na internet (*fotos, imagens, vídeos, clipes, música e texto*), em leituras/produções *multissemióticas* criativas.

Apesar de assumirem atualmente papel representativo na vida social dos jovens, as *produções* audiovisuais são comumente marginalizadas e, consequentemente, excluídas do ambiente escolar. Os *vids* circulam entre a legalidade e a ilegalidade, entre o *culturalmente valorizado* e o *desvalorizado* e, embora sejam cada vez mais assimilados às culturas juvenis, são desqualificados tanto pelo mercado fonográfico e audiovisual, que os identificam como resultado de violação dos direitos de autor, como pela cultura valorizada, que os definem como sendo vídeos de péssima qualidade.

No entanto, essa posição conflituosa e ambígua[9] também pode ser vista como índice de mudanças fundamentais nas relações de mercado cultural entre produtores e consumidores de bens simbólicos e aponta para as *produções de fãs* como resultado de diferentes processos de hibridização nas diversas relações entre produtores e consumidores de bens culturais diversos — o que, por si só, já justificaria repensar a presença dos *vídeos de fãs* na escola. Mas, além disso, os *vids* representam,

fundamentalmente, *novas práticas de leituras e produções*, das quais os jovens são os principais agentes.

Em defesa de uma maior presença dos *vids* em sala de aula, cabe ressaltar o debate atual no polo das produções e das apropriações midiáticas e culturais que enfatiza uma certa "fratura sensorial", marcada pela habilidade de apreender, produzir e apropriar-se de informações *simultaneamente* da qual os jovens são portadores privilegiados.

Beaudouin (2002: 207), reconhece que essa "fratura sensorial", *ou a simultaneidade entre os atos de leitura e escrita*, seja comum às práticas de leitura e escritura propiciadas pelas novas mídias e tecnologias:

> O texto eletrônico introduz transformações nas formas pelas quais se constituem os atos de leitura e de escrita. Uma das particularidades do texto eletrônico […] é que a leitura e a escrita se elaboram em um mesmo suporte e em uma mesma situação.

De maneira semelhante, García Canclini (2008b) aponta para o fenômeno de hibridização entre os conceitos de *leitor* e *espectador* na figura do *internauta*: "Se falamos de internauta, fazemos alusão a um agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos" (p. 22).

Junções, hibridizações e simultaneidades que aproximam a produção, apropriação, leitura e escrita; que apontam para novas relações entre agentes culturais, novos processos e práticas letradas, com as quais os jovens estão central e intimamente imbricados. O jovem que assiste, em seu computador, a uma "série de televisão", reportagem, desenho animado, propaganda eleitoral ou a um filme apropria-se, recria e responde dialogicamente a esses diferentes bens culturais, por meio de ferramentas de edição de texto, áudio e vídeo, com o intuito de participar ativamente tanto em suas comunidades e rede sociais, como do próprio mercado cultural.

PARA SABER MAIS

Se você quiser aprofundar seus conhecimentos sobre letramento digital e cultura juvenil, sugerimos ainda a leitura dos seguintes livros:

GARCÍA CANCLINI, N. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CATANI, A., GILIOLI, R. *Culturas juvenis, múltiplos olhares*. São Paulo: EDUNESP, 2009.

Para Jenkins, as produções de fãs, assim como os *vids*, seriam fruto da habilidade de transformar reações pessoais em interações sociais, promovendo o que o autor identifica como transição de uma cultura do espectador para uma cultura participativa[10]. Criando videoclipes de fãs, os jovens não se colocam só como espectadores ou consumidores: eles se posicionam diante dos objetos culturais disponíveis na internet de maneira a querer gerar um novo produto que reflita as suas diversas impressões, leituras e inúmeras discussões travadas nas redes sociais. Assim, materializa, quase que simultaneamente, sua leitura, críticas, observações e narrativas próprias ao grupo a que pertence.

Podemos definir *vidding* como o ato em que se hibridizam as figuras do leitor, espectador, consumidor e produtor na figura do *vidder**, como ato cujo objetivo principal é "remixar" diferentes materiais de origem diversa, de modo a proporcionar uma nova narrativa, geralmente comentando ou criticando os próprios materiais que lhes deram origem. Não à toa, os fãs *vidders*, comumente, denominam suas produções como *leitura subversiva do cânone*. Por exemplo, *Fanlore*, uma página *Wiki** mantida pela Organization for Transformative Works voltada à divulgação e ao estudo da cultura de fãs, define *vidding* da seguinte maneira:

> *Vidding* é o ato ou processo de criação de um vídeo de fã usando imagens de TV ou de filmes *montadas* com música (ou outros tipos de áudio). As pessoas que fazem esses *vids* são chamados *vidders*. *Vids* normalmente contam algum tipo de história e, muitas vezes, destacam *uma leitura subversiva do cânone* (disponível em <http://fanlore.org/wiki/Vidding>, acesso em 26/05/2012>.

Portanto, para compreender os *vids,* é fundamental observar os *vídeos de fãs* como resultado de *leituras particulares* nas quais se estabelecem e materializam discursos e relações dialógicas diversas entre *cultura de fã* (*fânone*) e a indústria cultural (*cânone)*[11].

Um exemplo interessante de *leitura subversiva do cânone* é o *vid* **Ferris Buler Figth Club**. Esse *vídeo de fã* centra-se nas discussões conhecidas como The Ferris Bueller Fight Club Theory Concept travadas dentro dos *fandons* dedicados ao filme *Curtindo a Vida Adoidado* (*Ferris Bueller's Day Off*). A seguir, podemos observar um exemplo de *discussão estabelecida* em torno dessa leitura particular sobre o filme de John Hudges, em que se misturam os dois filmes: *Clube da Luta* e *Curtindo a Vida Adoidado*[12].

O *vid Ferris Buler Figth Club*, de Lee Keeler, materializa essa *leitura não canônica* sobre o filme *Curtindo a Vida Adoidado*. No caso, por meio da mistura (*remix*) dos *enredos e conflitos* de dois filmes marcantes da *cultura* pop (*Curtindo a Vida Adoidado* e *Clube da Luta*), cria-se um *trailer*. Por meio da seleção, corte e recombinação de cenas originais do filme *Curtindo a Vida Adoidado*, montadas ao som da trilha sonora de *Clube da Luta* (*Where´s my Mind: Pixies*), Lee Keeler cria um novo objeto: um *trailer* para um filme que *não existe*: *Ferris Buler Figth Club*[13].

Uma das teorias mais bacanas e aceitáveis que já li até hoje na internet foi esta sobre o filme Ferris Bueller's Day Off (Curtindo a Vida Adoidado) e o Fight Club (Clube da Luta).

Talvez este post dê um nó na cabeça de vocês assim como deu na minha, e faça com que todos vocês façam a mesma coisa que eu vou fazer, assistir os dois filmes de novo.

Imagine que o personagem Ferris Bueller seja como Tyler Durden, não exista, e no final só faz parte da imaginação de Cameron Frye, o "ajudando" a fazer tudo que tem vontade mas tem medo.

Cameron está deitado e doente na sua cama até que resolve "encarnar" Ferris Bueller, assim sendo, rouba o carro do seu pai e sai perambulando pela cidade. As conversas (e companhias, consequentemente) com Ferris e Sloane Peterson só fazem parte da imaginação de Cameron – isso talvez explique como os personagens conseguem fazer tantas coisas em Chicago. Cameron estava sozinho e imaginando tudo.

No fim, depois de ter um ataque de fúria mental, ele resolve estragar a frente do carro de seu pai e encará-lo, finalmente – final impossível para Ferris e um final feliz para Sloane, já que ela é a mulher que Cameron nunca vai ter.

Tudo isso é possível, e acho que quando assistirmos Curtindo a Vida Adoidado enxergaremos tudo de outra forma, ou não.

Vidding: uma leitura subversiva

Podemos analisar os *vids* como apropriação feita pelas culturas juvenis, *de fãs*, tanto dos diversos bens simbólicos disponíveis na/e fora da internet (filmes, músicas, propagandas, textos literários etc.), como de diversos *gêneros* típicos da indústria cultural (videoclipe, *trailer*, propaganda etc.). No entanto, apesar de sermos impelidos a analisá-los a partir das características dos gêneros que os pautam como o videoclipe ou o *trailer*, é fundamental compreender o *vidding*, primeiramente, como ato orientado pelas diversas redes sociais a que pertencem e delimitado

por um contexto sócio-histórico específico, ligado principalmente às culturas juvenis e à contracultura: as práticas pertencentes às tradições de colagens, montagens e "*remix*" (Hellekson, Busse, 2006; Hills, 2002; Jenkins, 2006, 2008).

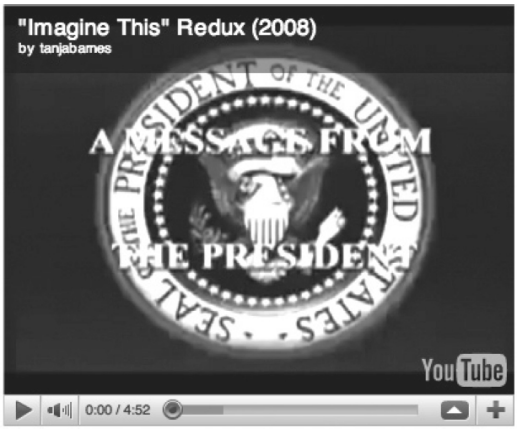
Assim, cada rede social que tem como meio de interação a produção de *vids* assume relações e formas diferentes durante a apropriação e reconversão dos bens simbólicos e dos diversos *gêneros* vindos da *cultura pop*. Dentre estes *gêneros*, um dos mais marcantes é o videoclipe.

García Canclini (2008a) descreve o videoclipe como *intrinsecamente pós-moderno*, define-o como *intergêneros*, por mesclar música, imagem e texto, e *transtemporal*, por reunir "melodias e imagens de várias épocas". Tais características de intergênero e de transtemporalidade permitem ao videoclipe "apropriação múltipla de patrimônios culturais" e abrem "possibilidades originais de experimentação e comunicação" (p. 305).

Cada rede social específica constrói e se apropria *do videoclipe* (e da sua característica de intergênero e transtemporalidade) de maneira única. Podemos, em um primeiro momento e de maneira provisória, observar cinco grandes redes sociais importantes, voltadas para objetos culturais específicos, que têm os *vids* como um gênero de discurso fundamental em suas interações sociais e culturais:

> *Anime*: AMV*
> Música: *songvids* ou *mashups*
> Games: Machinima*
> Séries televisivas, filmes de ficção científica e terror: *Fanvids*
> Político: *Political remix*

Nas propostas didáticas deste capítulo, iremos nos concentrar nas redes sociais ligadas à música e a questões políticas: os *songvids* ou *mashups* e os *political remixes*. No entanto, é importante que fique claro: de forma alguma essas *redes sociais* se isolam. Em muitos casos, é muito difícil estabelecer uma distinção clara entre elas. É muito comum, por exemplo, como vamos ver a seguir, *songvids* serem produzidos como *political remix* e vice-versa.



Um desses casos, que se tornou famoso em 2004 e que circulou em diversas mídias no mundo todo, é o *political remix* "*Imagine This"*, de John Callaghan (Cal-TV). Nesse *political remix*, Cal-Tv faz George Bush declamar "*Imagine*", de John Lennon, durante a campanha presidencial americana em que Bush foi reeleito. O *political remix* faz, com essa hibridação, uma pesada crítica à política armamentista e intervencionista de Bush, mas ao mesmo tempo é um *songvid*, com base na canção de Lennon.

Os dois exemplos deixam claro como os letramentos digitais envolvidos na produção/recepção/circulação desses "gêneros impuros" (como os nomeia García Canclini, 2008a [1989]) são não apenas criativos e protagonistas, como também podem, de variadas maneiras, educar os alunos para seus projetos de futuro e para a convivência plural, democrática, ética e cosmopolita com a diversidade na atuação social.

Como a escola poderá fazê-lo — aproximando essas produções da cultura valorizada que pretende representar — será objeto das sugestões de três propostas didáticas que finalizam este nosso capítulo.

ATIVIDADES

Proposta 1 — Remixar e fazer *mashups*

Professor(a), introduza os alunos ao tema, *convidando-os* a participar das próximas aulas. Levante o que os alunos já conhecem sobre a prática de *remixar*: quem o faz? Em quais ocasiões? Com quais

finalidades? E quais são as possibilidades? Gostariam de fazer? Pergunte também se existe alguém na sala que seja DJ, que faça *remixes* ou *mashups* e que gostaria de dividir algumas informações com os colegas.

Você pode encontrar as músicas *Sr. Tempo Bom* e *Mr. Big Stuff* nos links:

- <http://www.radio.uol.com.br/#/musica/jean-knight/mr.-big-stuff/19689?action=search>;

- <http://letras.terra.com.br/thaide-e-dj-hum/63647/>.

É importante observar que a canção original que compõe o *sampler* produzido pelo DJ Hum foi marcante e importante à época citada na letra do *rap* de Thaide. Portanto, letra e música compõem um todo voltado ao tema do *rap*: relembrar e homenagear os tempos das festas *black*.

Em seguida, indique que escutem as músicas *Sr. Tempo Bom* de Thaide e Dj Hum e *Mr. Big Stuff* de Jean Knight. E que assistam também ao vídeo *Let It Be, No Cry* produzido pelo artista Faroff, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Ac1X16K5XlU> (acesso em 26 maio 2012).

PARA SABER MAIS

Para conhecer melhor o trabalho de Faroff, sugerimos o acesso ao *site* do artista e o seu canal no YouTube:

- <http://djfaroff.com/>;
- <http://www.youtube.com/fanfaroff>.

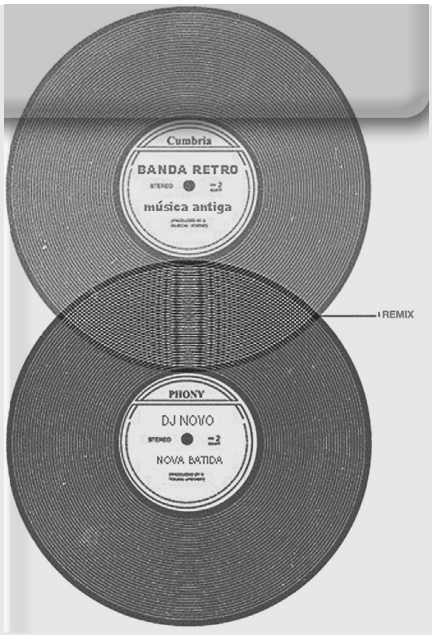


Figura 5: Mixar.
<http://openreflections.wordpress.com/2010/ll/06/new-visions-for-the-book-ii-re-mix/>, acesso 07 maio 2013.

Questione-os sobre as duas práticas: a envolvida na produção da música *Sr. Tempo Bom* e a criação do *mashup Le it be, No Cry*. Pergunte tanto as semelhanças e diferenças entre elas como o papel e a importância dos originais na criação das novas músicas e para o trabalho de cada artista, Thaide e DJ Hum e Faroff.

Feito isso, aponte que a(s) prática(s) de *mixar* e *re*mixar são amplas e que, de alguma forma, fazem parte de toda produção cultural mundial, já que nenhuma obra surge do nada e que, de certa maneira, todas *derivam* de alguma outra já existente. Podemos, portanto, encontrar exemplos de *remixes* na literatura, música, artes plásticas etc. Mas, em cada esfera artística e cultural, essas práticas apresentam características próprias.

Dessa forma, apresente a imagem ao lado, que esboça o conceito central por detrás da prática de remixar (Banda Retro [música antiga] + DJ novo [batida nova] = nova música ou *remix*). Feito isso, peça que, apoiados na imagem e na definição de plágio abaixo, eles discutam o que seria então um *remix* literário, visual e cinematográfico; em que essas práticas se assemelham e se diferenciam da musical e o que impede que as enquadremos como violação de direitos autorais e/ou plágio.

Indique que essa discussão é, realmente, controversa e que ainda está em curso, tendo gerado o que muitos chamam de guerra pela cultura livre, sendo o principal defensor das práticas livres o advogado americano Lawrence Lessig, criador da instituição Creative Commons. Os representantes das grandes gravadoras e produtoras, ao contrário, são defensores da criação de restrições ao livre uso de bens culturais.

Plágio: apropriação indevida da obra intelectual (texto, música, fotografia, filme etc.), contendo o todo ou partes do original sem explicitar os créditos de quem produziu a obra original.

Professor, se julgar adequado, convide os alunos a visitarem a página brasileira do Creative Commons e a página da Wikipédia sobre Cultura livre. Peça que, nessas páginas, busquem as seguintes informações: o que é direito reservado, cultura livre, *creative commons* e domínio público. Em seguida, peça-lhes para que leiam o artigo a seguir sobre as possíveis mudanças na lei de direito autoral (<http://softwarelivre.org/portal/governos/projeto-de-lei-repensa-direitos-autorais-na-era-digital-e-autoriza-remixes>); que apontem os pontos que dão suporte à defesa da validade ou não do *remix* na atualidade; que busquem o posicionamento do autor do artigo e que argumentem a favor ou contra as mudanças indicada pela lei.

Feito isso, aponte que o termo *remix* é próprio da cultura musical e que, tal qual o conhecemos (principalmente, ligado à cultura rapper), foi desenvolvido em meados dos anos 1970 e 1980 a partir das Festas Black em Nova York. De lá para cá, desenvolveu-se em longo percurso. Portanto, já esteve em contato com diferentes culturas, transformando-se e assumindo características próprias a elas, como o DUB, na Jamaica, o funk carioca e o tecnobrega no Brasil. Lembre os alunos, portanto, de que o ato de remixar, durante todo o seu processo histórico, esteve em contato com diferentes gerações, culturas, estilos e tecnologias, sofrendo mudanças constantes.

Assistam à reportagem com Mano Brown produzida pelo *blog* Do lado de Cá (<www.doladodeca.com.br>), disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=fsxlUZsMCoc> (acesso em 18 junho 2013).

Em seguida, coloque as seguintes questões para serem respondidas oralmente:

1) Quais as atividades mantidas pelo Periferia Ativa?
2) Você acha importante a criação de laboratórios de computação, *design* e estúdio musical? Quais benefícios esses elementos podem trazer para a comunidade?
3) Mano Brown produz um *beat* para essa reportagem. O que é um *beat*? E como ele é feito?

Questione-os também sobre quais mudanças poderiam ter ocorrido nas práticas de remixar, com o maior acesso à internet, às redes sociais, músicas digitalizadas, MP3 etc. Pergunte sobre o que seria necessário (equipamentos) para se tornar um DJ e fazer *remix* hoje em dia. Por fim, comente que, com a passagem para o digital e com as possibilidades

de edição, surgiram novas ferramentas que permitiram algumas interações,

apropriações e modalidades diferentes como o *mashup*. Termo que, diferente do *remix* que é próprio da música, vem da cultura digital e quer dizer: mistura ou amálgama.

Explique que o interessante dos *mashups* é a criação de uniões inusitadas entre fontes diversas. Para exemplificar, mostre o *mashup* produzido por João Brasil que está no *site* 365 Mashups — "Sky's the limit, baby" de Gal Costa X Notorious B.I.G — e a descrição feita pelo próprio músico, disponível em <http://365mashups.wordpress.com/2010/05/12/> (acesso em 26 maio 2012).

"Um *mashup* de vídeo ou áudio (também escrito como áudio ou vídeo *mash-up*) é a combinação de múltiplas fontes de vídeo ou áudio que normalmente não têm nenhuma relação com as outras (às vezes, misturando bens de diferentes culturas), em uma obra derivada, frequentemente satirizando componentes de suas fontes ou outro texto. Muitos vídeos *mashup* são paródias humorísticas de *trailers* de filmes, além de outros gêneros de *mashups* que vêm ganhando bastante popularidade. Na medida em que os *mashups* são transformações de conteúdos originais, eles podem encontrar proteção de reivindicações de direitos autorais no âmbito do 'fair use', doutrina da lei de direitos autorais"
(<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mashup_%28v%C3%ADdeo%29>, acesso em 26 mai. 2012, adaptação). Pergunte aos alunos se eles conhecem Notorious B.I.G e Gal Costa. Permita que troquem informações a respeito desses artistas. Peça que os alunos, em outro momento, deem uma olhada no Tropicalismo, como sugeriu João Brasil. Pergunte aos alunos sobre o que eles acharam do *mashup*: em quais aspectos ele se diferencia e se assemelha a um *remix*; se eles reconheceram o *beat* da música; se esse *beat* foi produzido da mesma forma que aquele feito por Mano Brown.

Hoje, eu fiz um mashup *de Notorius B.I.G. — "Sky's the limit* [O céu é o limite]*" X Gal* […] *A faixa de Gal Costa* é do álbum *"Tropicália"*. *Tropicalismo* é movimento artístico musical *que mais gosto do*

Brasil. Vocês devem dar uma olhada nesta cena artística! É *um movimento brasileiro muito livre e criativo! A cultura da globalização brasileira real.*

(Texto original em inglês. Tradução nossa. Fonte: <http://365mashups.wordpress.com/2010/05/12/>. Acesso em 20 mar. 2011.)

PARA SABER MAIS

Para saber mais sobre o Tropicalismo, sugerimos a visita ao *site* <http://tropicalia.com.br>, que define o movimento cultural da seguinte forma:

"O Tropicalismo foi um movimento de ruptura que sacudiu o ambiente da música popular e da cultura brasileira entre 1967 e 1968. Seus participantes formaram um grande coletivo, cujos destaques foram os cantores-compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil, além das participações da cantora Gal Costa e do cantor-compositor Tom Zé, da banda Mutantes e do maestro Rogério Duprat. A cantora Nara Leão e os letristas José Carlos Capinan e Torquato Neto completaram o grupo, que teve também o artista gráfico, compositor e poeta Rogério Duarte como um de seus principais mentores intelectuais" (<http://tropicalia.com.br>, acesso em 23 mar. 2011).

Também sugerimos as seguintes leituras:

CALADO, C. *Tropicália: a história de uma revolução musical*. São Paulo: Editora 34, 1997.

TOM ZÉ. *Tropicalista lenta luta.* São Paulo: Publifolha, 2003.

Por fim, adiante que eles irão fazer, nas próximas aulas, *remixes* e *mashups*. Portanto, que imaginem pares musicais inusitados (cultura de massa e erudita, ou cultura popular e contracultura etc.), que construam uma lista para um possível *mashup* e que justifiquem a escolha apontando quais pontos (letra, estilo, ritmo ou mais de uma possibilidade) caracterizariam essa possível união como diferente e inesperada. Em seguida, peça que os alunos, em grupos, escolham duas dentre as músicas selecionadas para fazer um *mashup*.

Peça para relembrarem o vídeo do Mano Brown e o que ele fez para construir uma batida para um *rap*: a seleção de um trecho; a gravação

desse trecho (*sampler*) e a repetição desse trecho (*looping*). Comente que esses são os elementos com os quais se constrói o que conhecemos por batida; *beat*; fundo; *background*.

Feito isso, permita que eles experimentem o programa VirtualDJ. Esse software é livre para downloads e está disponível no *site* <http://www.virtualdj.com/>.

Aponte as semelhanças entre o software e os aparelhos usados pelo Brown: duas *pickups* e um *mixer*. Peça para eles procurarem os elementos de um *beat* na página inicial do programa: mixar, *sampler*, *looping* etc. Incentive-os a pesquisarem também videoaulas sobre como mixar e fazer *mashups* com ele. Um bom tutorial ou videoaula virtual em português sobre como usar o VirtualDJ 6.0 encontra-se em <http://www.youtube.com/watch?v=Ip_hGwpOJLk> (acesso em 26 maio 2012).

O passo seguinte é os grupos produzirem o *mashup* na sala de informática ou em casa. Organize em sua turma uma apresentação pública dos *mashups* produzidos, em que os grupos mostrem seus *mashups* e expliquem e comentem seu processo de produção.

Proposta 2 — *Political remix*: ato político e contracultura

O *remix* e o *mashup* são um ato político e cultural, exigem e propiciam um posicionamento sobre a apropriação e a distribuição de informação e de bens culturais. Assim, nas próximas atividades, será desenvolvida a possibilidade de trabalhar o *remix* e *mashup* em períodos de eleições e tensões políticas, como forma criativa e efetiva de participação social.

Thru-you é um projeto audiovisual desenvolvido pelo artista e produtor Kutiman, no qual foram criados *songvids* por meio da

edição e montagem de diversos vídeos do YouTube.

Peça que os alunos visitem o *site* <http://thru-you.com/#/videos/3/> e apresente a possibilidade de remixar vídeos para criar obras diferentes, criativas e instigantes.
Apresente o vídeo 03. I'm New aos alunos no próprio *site* se possível. Em seguida, peça que revejam o vídeo, agora no YouTube. Indique que observem a descrição do vídeo, visitem os *links* e busquem responder às seguintes questões:

1) Quem são os músicos do vídeo: onde cada um está, eles se conhecem, são profissionais, amadores?
2) Quais os papéis de cada um no vídeo: quais os instrumentos, atuações e relevância para o todo?
3) Como foi possível criar a união entre eles: quem o fez, como imaginam que tenha feito, utilizando quais meios, ferramentas e com qual intenção?
4) Em quais aspectos esse vídeo se assemelha aos remix que eles conhecem?

Para mais informações, indique que leiam a resenha sobre o trabalho do artista israelita publicada no *site* remixtures.com e intitulada "ThruYou: o álbum-*mashup* do YouTube por Kutiman" e disponível em <http://www.remixtures.com/2009/03/thruyou-o-album-mashup-do-youtube-de-kutiman/> (acesso em 22 mar. 2011).

Feito isso, trabalhe o *polical remix* como forma criativa de participação social, cultural e política. Apresente o vídeo *Imagine This* de Johan Söderberg (<http://www.soderberg.tv/>), um *polical remix* que faz parte do projeto Read My Lips e com o qual o artista critica de forma irônica a união das forças políticas britânicas e americanas durante a invasão do

Iraque (disponível em <http://videosift.com/video/Imagine-This-Lennon-Bush-Mashup>, acesso em 22 mar. 2011).

Apresente o contexto do vídeo. O momento político vivido: invasão do Iraque, quais os motivos alegados. Os protagonistas: Bush, Toni Blair etc. Questione-os sobre a relevância desse vídeo, de que forma o vídeo revela a opinião do autor e quais recursos ele utilizou para transmitir a sua opinião.

Professor, se julgar adequado, trabalhe com os alunos também o documentário *Surplus* editado e montado por Johan Söderberg. Esse filme mescla diversas cenas em uma edição de imagens em sintonia com a trilha sonora de sons eletrônicos, de forma a construir o argumento e a intenção do diretor Erik Gandini em criticar a cultura do consumo contemporânea (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=YbpmWeymWWw>, acesso em 22 mar. 2011).

Em seguida, anuncie aos alunos que irão assistir ao polêmico *political remix Quero defender toda aquela corrupção*, feito por Dino Mars e Faroff. Comente que esse vídeo foi muito popular durante as eleições

de 2010. Pergunte, portanto, se alguém conhece, se poderia descrevê-lo e comentá-lo para os outros colegas. Em seguida, distribua a notícia publicada na *Folha de S.Paulo*, na página seguinte, caderno Poder naquela época e que revela o contexto de produção do *political remix* disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/poder/809050-agnelo-e-weslian-roriz-disputam-governo-do-df-no-2-turno.shtml> (acesso em 26 maio 2012).

Pergunte aos alunos:

1) Quem eram os candidatos que disputavam o governo do DF no segundo turno?
2) Quem é Weslian Roriz e Joaquim Roriz?
3) Por que Joaquim Roriz lançou a candidatura da sua esposa?
4) O que a frase "Weslian caiu de paraquedas na semana retrasada na campanha" revela sobre a participação da candidata nas eleições de 2010? Como foi essa participação?

poder ELEIÇÕES2010

Maior | Menor Enviar por e-mail Comunicar erros Imprimir Compartilhe

03/10/2010 - 19h36

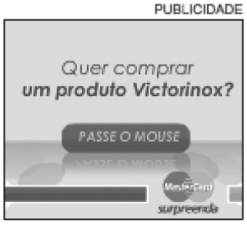
Agnelo e Weslian Roriz disputam governo do DF no 2º turno

DE SÃO PAULO
DE BRASÍLIA

Recomendar 29 pessoas recomendaram isso. Seja o primeiro entre seus amigos.

atualizado às 20:49

PUBLICIDADE



O petista Agnelo Queiroz e a mulher do ex-governador Joaquim Roriz (PSC), Weslian, vão disputar o governo do Distrito Federal no segundo turno, tendo obtido 48,41% (676.394) e 31,50%

(440.128) dos votos, respectivamente, de acordo com o TSE (Tribunal Superior Eleitoral), com 100% das urnas apuradas. Restaram 22 mil votos para o petista formar maioria.

Na disputa presidencial, Marina Silva (PV) teve 41,96% dos votos, à frente da candidata Dilma Rousseff (PT), com 31,74%, e de José Serra (PSDB), que teve 24,30% do total.

Cristovam Buarque e Rollemberg são eleitos senadores pelo DF
Veja a cobertura completa sobre as eleições
Acompanhe a Folha Poder no Twitter
Conheça nossa página no Facebook
TV Folha faz cobertura ao vivo da eleição
Veja galeria de fotos da votação

Mulher do ex-governador Joaquim Roriz (PSC), Weslian caiu de paraquedas na semana retrasada na campanha, quando o marido desistiu da candidatura após ver o julgamento de seu recurso contra a impugnação com base na Lei da Ficha Limpa acabar empatado em 5 a 5.

Roriz achou melhor lançar a mulher do que concorrer sob risco de ter seu registro cassado depois. Falou abertamente que iria "governar ao lado dela". O Ministério Público condenou a manobra, classificando a candidatura de "laranja" e "fraude", mas seu recurso contra ela foi derrubado ontem no Tribunal Regional Eleitoral por 4 votos a 3.

Duas participações em debates televisivos marcaram Weslian como a personagem da eleição no DF. Com respostas confusas, atos falhos, frases curiosas e alheamento a regras do debate, ela virou hit na internet.

Após a leitura anterior, passe o vídeo *Quero defender toda aquela corrupção* para os alunos (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=B1ricsQJ_DY>, acesso em 26 maio 2012).

1) Qual a opinião do autor sobre a candidata e quais recursos ele utilizou para transmitir o que pensa sobre a atuação de Weslian?
2) Pesquisem a repercussão do vídeo: qual a posição de Weslian e de seu marido sobre o *mashup*? Por que eles tomaram tal atitude?

Peça que os alunos comparem o *mashup* com o trecho original, que deu origem ao vídeo de Dino e Faroff (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=tPAFK_3nx9k>, acesso em 22 mar. 2011).

Em seguida, pergunte sobre o que é necessário e quais etapas eles julgam que deveriam ser percorridas para se criar um *political remix*. Construa com eles um quadro-síntese, a partir do que for dito. Se for necessário, acrescente alguns detalhes e organize este quadro que servirá de referência para a construção e avaliação dos vídeos que seus alunos venham a produzir.

Sugestão de alguns pontos

Descrição — *Political remix*

- Centra-se em um problema ou fato social, cultural e político relevante.
- Revela um comentário/opinião sobre esse fato.
- Constrói um argumento por meio da relação entre música, letra e sequência de imagens.
- Feito a partir da edição de imagens em movimento preexistentes e áudio.

Etapas

1. Selecionar um problema ou fato social, cultural e político relevante.

2. Posicionar-se a respeito do problema ou fato social, cultural e político selecionado.
3. Construir um comentário e opinião sobre o fato social, cultural e político selecionado.
4. Selecionar materiais diversos a respeito (imagens estáticas, vídeos ou trechos de vídeos, manchetes, comentários, artigos de opinião etc.).
5. Definir uma canção e/ou áudio para trabalhar.
6. Construir um roteiro a partir da canção selecionada.
7. Criar um arquivo com imagens, fragmentos e trechos que serão trabalhados.
8. Editar imagem e áudio.
9. Remixar.

Em seguida, peça que, em grupos, levantem alguns problemas ou fatos sociais importantes e relevantes a partir dos quais criar um *political remix* (transporte coletivo, educação, trabalho, notícias de escândalos ou fatos recentes etc.). Peça para escolherem um dentre os fatos levantados pelo grupo. Depois, durante a semana seguinte, peça para levantarem, em revistas, jornais e na internet, informações e materiais a respeito da questão selecionada (declarações, imagens, notícias etc.). Construa com cada grupo um portfólio com essas informações coletadas: elas servirão de material bruto para ser remixado.

Feito isso, peça para cada grupo levantar algumas canções cujas letras se relacionem de forma irônica ao caso e que, a partir delas, construam um *political remix*. Em seguida, indique que selecionem uma dessas canções e que construam um roteiro para um *political remix*, descrevendo as imagens e o trecho da música com que se relaciona.

Para tanto, você pode fornecer o modelo de roteiro abaixo:
Political remix:
Grupo/participantes:
Tema:
Opinião do grupo sobre o tema:
Intenção do grupo com o vídeo:
Canção selecionada: Imagens (descrição da cena):

Roteiro:

Cena 1 (repetir para cada cena)
Descrição geral:
Imagem: Trecho da canção:

Por fim, peça para os alunos montarem e remixarem seu *political remix*, a partir de um programa editor de vídeo. Um bom tutorial para cortes e montagens de vídeos com áudio em Windows Movie Maker, programa residente do Windows, está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=-sZvS5zVZ6w> (acesso em 26 maio 2012).

Proposta 3 — *Mashup* e literatura

Pergunte a seus alunos se conhecem ou se já ouviram falar de Machado de Assis: quais são as principais obras, biografia, importância para a literatura nacional etc. Pergunte também se conhecem o livro *Dom Casmurro.* Pergunte se algum colega gostaria de dividir com o resto da turma algumas informações a respeito dessa obra. Será que alguém acompanhou a minissérie da Globo, *Capitu?* Pergunte se gostaram e o que acharam dessa minissérie? Sabiam que era adaptação de um romance?

Assim como já sugerido ao final da atividade 2, você também pode propor à turma a realização de um "Festival do Minuto", para a exibição dos *vids*. Saiba mais sobre o "Festival do Minuto" e o "1 Minuto Escola", clicando em:

- <http://mais.uol.com.br/view/xiddtuwnvlqs/metrpolis-festival-do-minuto-2010-04021A306CE4B16326?types=A&>;

- <http://artedesjbv.blogspot.com/2010/09/festival-do-minuto-2010.html>.

Permita que os alunos façam uma breve pesquisa sobre Machado de Assis e *Dom Casmurro,* buscando, principalmente, resenhas e informações que contemplem os seguintes pontos:

1) sobre Machado: as principais obras, biografia, importância para a literatura nacional;
2) sobre *Dom Casmurro:* qual o enredo de *Dom Casmurro*, os principais personagens, características, discussões e questões levantadas pelo livro.

Em seguida, pergunte sobre o que essa obra de Machado de Assis poderia ter em comum com discos voadores. O que eles acham? Qual seria o enredo de uma história como esta: *Dom Casmurro e os discos voadores.* Bentinho seria um ET? Capitu seria de outro planeta? Será que ela teria tido um filho com um ET? Por fim, apresente o título da reportagem ao lado e pergunte o que eles acham disso: misturar obras clássicas da literatura com histórias de vampiros, bruxas, zumbis, discos voadores etc. (<http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/808436-dom-casmurro-e-os-discos-voadores-recria-classico-sob-perspectiva-da-ficcao-cientifica.shtml>, acesso em 26 maio 2012).

Peça para eles lerem a reportagem sobre o livro *Dom Casmurro e os discos voadores* publicada na Folha UOL (Livraria da Folha) em 3 out. 2010 reproduzida acima e pensarem em outras misturas possíveis. Em seguida, permita que, em grupo, os alunos discutam as seguintes questões:

1) Em que essas publicações se assemelham com *remix* e *mashup*?
2) Quais as relações estabelecidas entre o livro de Mafredi e o de Machado?
3) Você gostaria de ler *Dom Casmurro e os discos voadores?* Por quê?
4) Gostaria de fazer um *mashup* literário como o de *Dom Casmurro e os discos voadores?* Qual seria? O que seria necessário para isso?

03/10/2010 - 11h24

“Dom Casmurro e os Discos Voadores” recria clássico sob perspectiva da ficção científica

PAULA DUME
colaboração para a Livraria da Folha

Recomendar 46 +1 0

Em **“Dom Casmurro e os Discos Voadores”**, Lúcio Manfredi vai além do mistério que os olhos de ressaca de Capitu contêm e agrega porções fantásticas à trama, recriada a partir de “Dom Casmurro” (1899), de Machado de Assis (1839-1908).

Manfredi ressaltou que Machado de Assis flertou com o fantástico em seus contos.

A obra integra a coleção “Clássicos Fantásticos”, publicado pelo selo Lua de Papel, da editora LeYa. Nela, Manfredi inseriu seres alienígenas e androides à história do célebre triângulo amoroso — Bentinho, Capitu e Escobar.

A narrativa começa em 1857, com Bentinho aos 14 anos descobrindo seus sentimentos por Capitu. Os leitores devem descobrir quem são realmente as figuras nesse romance, porque eles estão disfarçados sob os personagens originais de Machado. O ciúme obsessivo de Bentinho também marca presença nessa recriação.

Em entrevista à **Livraria da Folha**, Manfredi afirmou ter um profundo respeito por “Dom Casmurro” e que queria escrever uma versão que preservasse os elementos essenciais da obra só que transpostos para um novo contexto, o fantástico.

“Não me parece que isso seja uma heresia. Machado mesmo flertou com o fantástico em “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e em vários de seus contos”, disse.

Do conteúdo da obra original, de 30 a 40% foi preservado, segundo o escritor. “Era obrigatório manter alguns trechos, como o da descrição dos olhos de ressaca de Capitu. Mas mesmo esses trechos ficam com um sentido completamente diferente à luz do resto do texto, que foi quase totalmente reescrito.”

O escritor reconhece que há várias referências escondidas no livro — de obras e de autores clássicos da ficção científica, filmes e seriados de TV.

Alienígenas e androides dominam recriação do clássico de Machado.

”Dom Casmurro” desenvolve alguns temas que me são caros, como até que ponto podemos conhecer outra pessoa, até que ponto podemos conhecer de fato a nós mesmos e até que ponto podemos saber o que é ou não real. Todos esses temas continuam presentes na minha versão, com a diferença de que agora eles são retrabalhados dentro da perspectiva da ficção científica”, esclarece Manfredi durante a conversa.

Após a leitura e discussão sobre o *Dom Casmurro e os discos voadores*, assistam ao primeiro capítulo da minissérie[14]. No entanto, antes de passar o vídeo para os alunos, indique que eles observem e anotem as seguinte informações:

Figura 15: Site da minissérie <http://capitu.globo.com/>, acesso em 26 maio 2012.

1) Quem são Bentinho, Dom Casmurro, Capitu e José Dias?
2) Como eles estão caracterizados: figurino, maquiagem e atuação?
3) Eles se aproximam ou se diferenciam da imagem que você já conhecia e do que esperava das personagens? Em quais aspectos?
4) Em quais momentos e cenas poderíamos inserir imagens que sugerissem uma outra história para Capitu: a Capitu dos Discos Voadores?

Discuta com a turma o que cada um pode observar das questões anteriores. Em seguida, peça que, individualmente, leiam o seguinte trecho retirado de *Dom Casmurro e os discos voadores:*

> Reconheci a voz como de José Dias, o agregado da casa. Era impossível não reconhecer aquela voz fina, metálica, que chegava aos nossos ouvidos como se estivesse saindo por um tubo. Na época, eu ainda não conhecia os gramofones e, por isso, a comparação não me ocorreu. Mas, muitos anos depois, na primeira vez que ouvi o registro de uma fala gravada nos cilindros de cera, logo pensei em José Dias. A voz dele possuía aquela mesma qualidade mecânica, estranha, como se ele tivesse engolido um gramofone e o aparelho ficasse entalado na garganta.
>
> Fonte: MANFREDI, L. *Dom Camurro e os discos voadores.* São Paulo: Lua de Papel, 2010, p. 7.

Pergunte em que essa descrição se diferencia da caracterização da personagem José Dias na minissérie e daquela feita pelo próprio Machado de Assis e o que o autor (Manfredi) quis insinuar com a voz metálica de José Dias. Peça para lerem a apresentação das personagens (Bentinho, Capitu, José Dias) no original de Machado e a contrastarem com a do *mashup* literário.

Aponte que a reportagem que eles acabaram de ler sobre *Dom Casmurro e os discos voadores* enfatiza a releitura feita por Manfredi do clássico de Machado sob a perspectiva da ficção científica. Pergunte que outras obras (livros, filmes) de ficção científica eles conhecem e quais seriam a características principais desse gênero. Em seguida, elenque alguns filmes: *Eu, Robô; Guerra dos Mundos; Blade Runner; O Dia em que a Terra Parou; Guerra das Estrelas; Jornada nas*

Estrelas; Os 12 Macacos; A Máquina do Tempo… E instigue-os a acrescentar outros nomes a lista.

Mary Poppins

título original: (Mary Poppins)
lançamento: 1964 (EUA)
direção:Robert Stevenson
atores: Julie Andrews, Dick Van Dyke, David Tomlinson mais
duração: 139 min.
gênero: Musical
status: Arquivado

Compartilhar Tweet 0 Curtir 2
(11 votos) 10 Fãs + Comentar

Sinopse

Londres, 1910. Um banqueiro, George Banks (David Tomlinson), resolve redigir um anúncio pedindo uma babá, após Michael (Matthew Garber) e Jane (Karen Dotrice), seus filhos, mais uma vez sumirem e fazerem Katie Nanna (Elsa Lanchester), a babá, pedir demissão. Tentando controlar a situação Winifred (Glynis Johns), a mulher de George, faz tudo para acalmar o marido, mas

sua cabeça está voltada para a defesa dos direitos da mulher. As crianças também escreveram um anúncio, que difere bastante da babá que George pensa em contratar, tanto que depois de lê-lo o rasga em oito pedaços e joga na lareira, por tê-lo achado fantasioso demais. Porém, os pedaços de papel milagrosamente voam juntos até uma nuvem próxima, onde está uma pessoa muito especial: Mary Poppins (Julie Andrews). No outro dia chegam muitas candidatas para o cargo de babá, mas um vento misterioso as carrega antes de serem entrevistadas. Chega então Mary Poppins, que desce das nuvens até a casa dos Banks, usando um guarda-chuva mágico como pára-quedas. Ela conhece Mr. Banks e concorda em ficar com o trabalho. Michael e Jane ficam fascinados com Mary Poppins, pois ela é exatamente a babá que sempre sonharam.

Feito isso, apresente o *vid Scary Mary Poppins* (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=2T5_0AGdFic>, acesso em 22 mar. 2011). Indique aos alunos que eles irão assistir ao *trailer* de um filme chamado Scary Mary Poppins.

Pergunte aos alunos:

1) O *trailer* que vocês acabaram de assistir é de que tipo de filme: romance, comédia, animação, terror…? O que lhes permite afirmar isso?
2) Quem é Mary Poppins? Conhecem? Viram o filme original? Depois, peça para lerem a sinopse e verem o trailer do filme original, disponíveis em <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-426/> (acesso em 26 mai. 2012). E pergunte novamente:

1) Que gênero de filme é esse, afinal?
2) E quem é Mary Poppins, afinal?

Permita que os alunos revejam o *vid Scary Mary Poppins* e peça para prestarem atenção em quais elementos e de que forma o autor do *trailer* de terror consegue extrair das cenas de um filme infantil um gênero totalmente diferente: um filme de terror. Aponte para a importância da música, da seleção de cenas (escuras e com gestos bruscos e típicos de terror) e da sequência de imagens na construção da narrativa e do clima do *vid*.

Por fim, diga que eles irão compor um *trailer* para *Dom Casmurro e os discos voadores*, a partir de cenas de filmes de ficção científica e da minissérie *Capitu* da Rede Globo. Assim, peça para, em grupos, levantarem na *web* alguns capítulos da minissérie e alguns filmes de FC que poderiam servir de base para esse *vid*. Peça para escolherem dois

dentre os filmes selecionados pelo grupo. Se necessário, indique outros. Depois, durante as próximas semanas, peça para levantarem e construírem pequenos *clips* de algumas cenas para edição futura. Construa com cada grupo uma pasta (portfólio) com informações sobre as cenas coletadas: elas servirão de material bruto para ser montado e editado.

Feito isso, peça para cada grupo levantar algumas músicas, conforme o clima que queiram criar no *vid*: terror, ação, comoção, romance extraterrestre etc. Em seguida, indique que construam um breve *storyboard* para o *vid*, descrevendo as imagens em sequência que irão compor o vid. Para isso, você poderá distribuir o modelo abaixo para os alunos se basearem:

Vid:

Grupo/participantes:

Tema:

Intenção do grupo com o vídeo:

Canção selecionada: Filmes selecionados:

Storyboard

Cena 1 (repetir para cada cena)

Descrição geral:

Imagem original:

Música:

Por fim, peça para os alunos montarem e remixarem o *trailer*, a partir de programa editor de vídeo. Um bom tutorial para cortes e montagens de vídeos com áudio em Windows Movie Maker, programa residente do Windows, está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=-sZvS5zVZ6w> (acesso em 26 maio 2012).

Assim como já sugerido ao final da atividade 2, você também pode propor à turma a realização de um “Festival do Minuto”, para a exibição dos *vids*. Saiba mais sobre o “Festival do Minuto” e o “1 Minuto Escola”, clicando em:

- <http://mais.uol.com.br/view/xiddtuwnvlqs/metrpolis--festival-do-minuto-2010-04021A306CE4B16326?types=A&>;

- <http://artedesjbv.blogspot.com/2010/09/festival-do-minuto-2010.html>.

---

[1] *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them*, de autoria dos Escritores da Liberdade — um grupo de estudantes da Woodrow Wilson High School em Long Beach, Califórnia, e de sua professora de inglês, Erin Gruwell.

[2] Que também é o roteirista e o ator principal, no papel do professor da turma enfocada.

[3] Em português: “Seria preciso que eu fosse”/“é preciso que eu seja”. No francês contemporâneo, o tempo verbal não é quase mais empregado.

[4] *Entre les murs* ganhou a Palma de Ouro em Cannes. *Pro dia nascer feliz* ganhou os Kikitos de Ouro de Melhor Filme — Júri Popular, Melhor Trilha Sonora, o Prêmio Especial do Júri e o Prêmio da Crítica, no Festival de Gramado, além do prêmio de

Melhor Documentário — Júri Oficial, o Prêmio da Juventude e o Prêmio Bombril de Melhor Documentário Brasileiro, na Mostra de Cinema de São Paulo.

[5] No caso, Professora Celsa em *Pro dia nascer feliz.*

[6] INAF, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Ver, a respeito, Ribeiro (2003).

[7] *Vidding* são práticas definidas por seus participantes como "leitura subversiva do cânone", destinadas à apreciação, elaboração e distribuição de videoclipes, que permitem-nos observar não só como os jovens se relacionam com os bens das culturas locais, globais e massivas, mas como eles ressignificam e reconvertem os diferentes bens simbólicos (fotos, imagens, vídeos, videoclipes, música e texto) em leituras/produções multissemióticas protagonistas. Portanto, permitem-nos desenvolver trabalhos com videoclipes no ensino médio, pautados pelos conceitos de gênero discursivo e de multiletramentos.

[8] Confira no glossário a breve descrição dos termos utilizados.

[9] Ao mesmo tempo em que assumem papel importante nas culturas juvenis, como prática de consumo e (re)produção cultural, os *vids* são desqualificados pelos produtores culturais. Como exemplo marcante do papel que os *vids* assumem atualmente, temos os vídeos produzidos durante as eleições de 2011 (veja Atividade 2, ao final deste capítulo).

[10] Cultura participativa é definida por Jenkins como processo pelo qual fãs e outros consumidores participam ativamente tanto da criação como da circulação de novos conteúdos (2008: 378).

[11] O cânone, para a cultura de fã, define-se como o que foi estabelecido pela indústria cultural como oficial. Já o fânone define-se como "oficial" por meio das diferentes narrativas produzidas dentro das comunidades de fãs e que, juntas, constroem um "universo expandido" do cânone.

[12] Disponível em <http://haznos.org/2009/09/teoria-ferris-bueller-fight-club/>. Acesso em 26 maio. 2012.

[13] Disponível em <http://www.youtube.com/verify_age?next_url=http%3A/>; <http://www.youtube.com/watch%3Fv%3DeiMuj85ngEo>. Acesso em 26 maio 2012.

[14] A minissérie está disponível em DVD produzido pela Globo, <http://capitu.globo.com/>, e também se pode acessar o primeiro capítulo em: <http://www.youtube.com/watch?v=pSnTjEV6MHM>, acesso em 26 maio 2012.

Glossário[1]

Âncora

Profissional que apresenta o telejornal, mas com a liberdade de comentar as notícias.

Animes Music Video (AMV)

Vids produzidos dentro de comunidades de fãs destinadas às animações japonesas, os *animes*. Os *vids* produzidos, dentro desses *fandom* específicos, derivam da combinação e da montagem de trechos selecionados de seriado, filmes e animações de tradição japonesa combinados com músicas com a finalidade de representar uma leitura particular, argumento ou uma nova história.

Atribuição de atos de fala

Nas situações em que os jornalistas introduzem o discurso ou fala de suas fontes, fazem-no por meio de verbos que caracterizam o tipo de ação feita por seus interlocutores (dizer, declarar, julgar, pensar, denunciar, acreditar, desconfiar, alfinetar, por exemplo). São os chamados verbos *dicendi*, muito importantes para a construção de efeitos de sentido, pois tendem a funcionar como modalizadores*, expressando o ponto de vista do jornalista sobre o que sua fonte disse (se acredita nela, se concorda ou não com ela, se julga que o telespectador deve levá-la ou não a sério).

Auto

Composição poética breve geralmente de encenação cômica ou sacra.

Blogosfera

Termo coletivo que designa a reunião e interconexão de *blogs.* O conjunto de comunidades e conteúdos dos *blogs* constitui-se como blogosfera. O que possibilita essa relação entre os muitos *blogs* existentes e que cunhou tal termo, de conotação coletiva, é principalmente o uso de *links* hipertextuais que agem como marcadores de assuntos. Essa característica, por exemplo, possibilita ao ‘blogueiro’ (termo como é

chamado quem possui *blogs* de texto, vídeos ou fotos) acompanhar uma discussão específica, pesquisar informações de maneira mais rápida na blogosfera, encontrar citações e *sites* recomendados (*in*: ANGELUCCI, A. *Enciclopédia Intercom de comunicação*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010).

Chamadas

Entradas, ao longo da programação normal de uma emissora, de uma espécie de "propaganda" do telejornal do dia, em que se apresentam as principais notícias ou destaques que serão abordados, para atrair a audiência.

Comédia

Da *Poética* de Aristóteles, o que se pode supor é que a comédia é uma forma poética que imita uma ação inferior, viciosa, por isso digna de riso, se efetua pelos caracteres das personagens.

Ditirambo

Forma poética antiga de estrofes irregulares, de caráter lírico, em honra de Dionisio, ou Baco.

Épica

Segundo a *Poética* de Aristóteles e seus comentadores, poesia que imita uma ação humana elevada em forma narrativa, em episódios de encadeamento necessário.

Espelho

Cronograma de como o telejornal irá se desenrolar. Prevê a entrada de matérias, notas, blocos, chamadas e encerramento do telejornal (cf. <http://jornal.metodista.br/tele/manual/glossario.htm>, acesso em 28 mar. 2012).

Fandom

Comunidade de pessoas com interesses similares que participam de atividade de fã por meio de discussões ou trabalhos criativos (*fanart*). O termo em português pode aparecer como *domínio de fã*.

Fanfiction (fanfic)

Trabalho ficcional escrito por fãs para outros fãs que tem como ponto de partida outro texto ou personagem conhecido. É normalmente produzido dentro do contexto de comunidades de fãs e pode ser compartilhado virtualmente ou impresso na forma de *zines*.

Fan flim (flim made by fan)

Filmes feitos por fãs que, diferentemente dos *vids*, não se centra em montagens ou colagens de clipes, mas na produção de um filme, de curta ou longa duração, baseados normalmente em *fanfictions*.

Fanzine (zine)

Revista de fã (aglutinação das palavras da língua inglesa: *fanatic* [admirador, fã] e *magazine* [revista] resultando em *fanzine*. Portanto, revista alternativa editada por fãs. Trata-se de publicações desenvolvidas com poucos recursos financeiros e que se destinam a divulgação de artes de fãs (*fanart*), informações variadas e trabalhos de *fandons* variados (de história em quadrinhos, cinema, mangás, ficção científica, música etc.) normalmente fora do circuito comercial. Atualmente, temos também os *e-zines*, publicações que resultam da migração do *fanzine* para o ambiente virtual. No entanto, a prática discursiva é a mesma: veicular, por meio dos recursos permitidos pelo uso de um *blog*, produções artísticas e musicais e/ou divulgar informações culturais fora do circuito comercial.

Fonte

Qualquer pessoa que possa prestar informações fidedignas a um jornalista, para fins de noticiário (cf. <http://pt.scribd.com/doc/6883714/dicionario-de-propaganda-e-jornalismo>, acesso em 28 mar. 2012).

Infograma

Segundo Lucas (2011: 406), o termo é utilizado por alguns autores para se referir a unidades elementares de informação gráfica, tais como gráficos, mapas, tabelas etc. Pode também ser compreendido como um tipo de informação complementar (pequeno gráfico, mapa ou quadro) que ajuda a compreensão de um documento no seu todo.

Jornalismo colaborativo

Aquele produzido não por jornalistas, mas pelo público que colabora por meio de informações e imagens.

Logar-se

Adquirir acesso a programa de computador, *site* na internet, recurso computacional etc. mediante o registro de um nome de acesso, de uma senha etc. (disponível em <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=logar#ixzz22P87d3p2>, acesso em 23 jul. 2012).

Machinima

Junção das palavras *machine* (máquina, em inglês) e *cinema*, refere-se às animações digitais produzidas por meio de tecnologia e recursos disponíveis em jogos eletrônicos. Podem ser criadas em tempo real em ambientes e comunidades de jogos *on-line* e/ou gravadas nos próprios videogames e/ou computadores para, posteriormente, serem editadas e finalizadas.

Modalização/modalizadores

Recursos linguísticos que expressam o ponto de vista de quem fala sobre aquilo que está enunciando (se julga se é verdade ou mentira, fato ou suposição, um argumento válido de um entrevistado ou apenas uma desculpa vazia).

Nerd

Pessoa fascinada por ciência e tecnologia que dedica a maior parte do seu tempo aos estudos ou a assuntos pouco adequados para sua idade. O termo, em inglês, tem sentido pejorativo. Por se diferenciar dos padrões estabelecidos socialmente, tenderia a ser solitário(a) e a se isolar. Os *nerds*, portanto, teriam dificuldades de relacionamento interpessoal.

Neuropsicologia

Termo surgido no século XX, através de Osler (Mader, 1996), como uma ciência interdisciplinar que busca explicar os processos mentais que ocorrem no cérebro. Atualmente, a neuropsicologia comporta duas vertentes de trabalho: (a) neuropsicologia clínica, que se ocupa do estudo das inter-relações entre o funcionamento cerebral e o comportamento ou cérebro-mente (cognição) e sua manifestação no ser humano, (b) neuropsicologia cognitiva, como área metodológica ou experimental, que se ocupa do estudo da correlação anátomo-clínica do cérebro 'post-mortem' ou 'in vivo' (neuroimagens) em sua estrutura e funcionalidade. Sendo assim, a neuropsicologia faz parte da ciência neural cognitiva, que, segundo Kandel *et al*. (1995), tem a tarefa de fornecer explicações do comportamento em termos de atividade cerebral, de explicar como milhões de células neurais individuais atuam para produzir o comportamento e como, por sua vez, são influenciadas pelo meio ambiente, inclusive a interação com outras pessoas.

Pergunta retórica

Pergunta que não tem o objetivo de obter uma resposta do interlocutor, mas de provocá-lo a refletir sobre a questão. Em muitos casos, é usada como recurso para auxiliar uma argumentação.

Post

Textos publicados em *blogs*. Podem ser comentários, crônicas, frases, convites, poemas etc. Deriva do inglês [*to post* = enviar].

Sumarização

Procedimento por meio do qual fazemos sínteses de textos mais longos, complexos e detalhados, para apresentarmos e fixarmos a informação que julgamos mais relevante. Jornalistas trabalham todo o tempo com processos de sumarização quando, por exemplo, escolhem um "título" para uma matéria ou escolhem a frase que será sua chamada, quando resumem o ponto de vista de uma fonte, que vai ao ar na forma de discurso indireto; quando buscam resumir informações complexas em diagramas ou infográficos.

Tutorial

Programa que ensina como desenvolver determinada atividade e que pode constar de folheto, livro, programa de computador etc. (disponível em <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=tutorial#ixzz22P7fkULE>, acesso em 23 jul. 2012).

Tragédia

Segundo Aristóteles, na *Poética*, imitação de uma ação humana virtuosa, feita pela ação dos atores (personagens), seguindo um encadeamento de ações necessário que leva a um erro, de modo a conformar sua finalidade catártica, ou seja, suscitar terror e compaixão.

Vid

Forma de vídeo musical feito por fãs, os *vids* constituem-se em montagens compostas de pequenos clipes, geralmente tirados de séries televisivas, animações, filmes etc., rearranjados, montados e acompanhados de uma música para a criação de um argumento ou de uma nova história. Diferentes *fandoms* possuem tradições particulares e produzem diferentes formas de *vid*. Por exemplo, o *fandom* de *anime* tem sua tradição de *vid*: os AMV (*anime music vídeos*). O *fandom* de games; *Machinima*.

Vidder

Pessoa que produz *fanvids* e/ou *vids*.

Vidding

Ato ou processo de criação de um *vid* utilizando cenas de TV e/ou montagem de filmes a partir de músicas e outros tipos de áudio. Os *vids* normalmente contam algum tipo de história e são categorizados como leituras subversivas de cânones.

Wiki

Coleção de hipertextos criada e projetada para que qualquer pessoa contribua ou modifique seu conteúdo colaborativamente. O termo pode referir-se também ao *software* usado para criar tal conjunto de textos. *Wikis* são frequentemente utilizadas por fãs para se criar, divulgar e compartilhar colaborativamente contribuindo para a formação de uma rede social em torno de um *fandom* particular.

---

[1] Os verbetes dos termos utilizados no capítulo 11 foram elaborados a partir das informações contidas nos *sites*: <http://fanlore.org/wiki/Main_Page>, acesso em 26 maio 2012; e <http://archiveofourown.org/>, acesso em 20 mar. 2011.

Gramática audiovisual

Cinema é linguagem. Ele tem uma gramática própria, assim como as línguas naturais. A linguagem cinematográfica é composta pela integração de imagens e sons em forma de narrativa. Os códigos especificamente cinematográficos incluem: enquadramentos e movimentos de câmera, montagem, sonoplastia. Abaixo descrevemos sumariamente alguns aspectos ligados à linguagem do cinema:

Angulação

Perspectiva de onde a câmera registra a cena.

Ângulo alto

Enquadramento da imagem com a câmara focalizando a pessoa ou o objeto de cima para baixo.

Ângulo baixo

Enquadramento da imagem com a câmara focalizando a pessoa ou o objeto de baixo para cima.

Ângulo plano

Ângulo que apresenta as pessoas ou objetos filmados num plano horizontal em relação à posição da câmara.

Campo e fora de campo

Uma cena fílmica é formada pelo "campo" e pelo "fora de campo".

O campo corresponde ao espaço representado na materialidade da imagem. Mas a compreensão e interpretação do campo visual pressupõe sempre a existência de um fora de campo, que se lhe supõe contíguo e que o sustenta. Esse espaço invisível que prolonga o visível é o que se chama de fora de campo, que poderia ser definido como o conjunto de elementos (personagens,

cenários etc.) que, não estando incluídos no campo, são, contudo, vinculados a ele imaginariamente pelo espectador.

Cena

Ação dramática que acontece dentro de uma mesma localização e temporalidade. Uma cena pode ser composta de um plano ou de uma série de planos que descrevem um acontecimento contínuo.

Efeitos sobre a temporalidade

Aceleração do tempo

Quick motion — câmera rápida. Movimento acelerado (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=HKBlnm-KeoM&feature=related>).

Distensão do tempo

Slow motion — câmera lenta. Movimento retardado (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=-qBWc8FCEEM>).

Suspensão do tempo

Freeze — congelar uma mesma imagem.

Inversão ou reversão do movimento

Elipses — supressão das partes inúteis e dos tempos fracos da ação (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=sdoA3AJ6zGE>).

Concentrações temporais, como:

- *Flash-back* — cena que revela algo do passado (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=h3MD6WJNQvo&feature=related>).
- *Flash-forward* — cena que revela parcialmente algo que acontecerá após o tempo presente.

Alguns elementos usados por outras artes têm influência na linguagem cinematográfica são: iluminação, vestuário, cenário, fotografia e o desempenho dos atores.

Enquadramento

Refere-se ao posicionamento da câmera. *Enquadrar* significa definir qual área vai aparecer na cena e qual o ponto de vista mais indicado para que a ação seja registrada.

Câmera objetiva

A câmera filma de um ponto de vista externo. É o mais comum no cinema porque o público costuma ver o acontecimento pelos olhos de um observador invisível, de um modo impessoal. As pessoas filmadas não parecem conscientes da câmera e nunca olham diretamente para ela (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=5e4TIRxdQ4s>).

Câmera subjetiva

A câmera é participante da ação**,** o público vive a ação como se estivesse dentro do filme através dos olhos de uma personagem. Também se aplica quando alguém em cena olha diretamente para a câmera (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=kC5XZdQQDeg&feature=related>).

Montagem

Processo que consiste em selecionar, ordenar e ajustar os planos de um filme, a fim de alcançar o resultado desejado — seja em termos narrativos, informativos, dramáticos, visuais, experimentais etc. (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=euG1y0KtP_Q&feature=related>).

Movimentos de câmera

Traveling

Deslocamento físico da câmera. Usado para acompanhar pessoas ou objetos em movimento. A câmera pode se mover quando é colocada sob uma plataforma com rodas (o chamado *dolly*); a partir de uma espécie de guindaste que eleva a câmera por sobre o objeto (a grua), ou ainda com o uso da *steadycam*, um equipamento hidráulico que permite ao operador da câmera acompanhar naturalmente qualquer objeto que se mova, sem tremer a imagem. O *traveling* pode ser horizontal, vertical, de aproximação (*in*) ou afastamento (*out*) (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=AUltggsS3eE>).

Panorâmica (Pan)

Movimento de rotação da câmera em seu eixo vertical (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=HoWmljQOkYg>) ou horizontal, sem deslocamento do aparelho, ou seja, ela se move sem sair do lugar, girando sobre sua própria base.

Zoom — movimento da lente que aproxima ou distancia o objeto, alterando também a profundidade de campo (distância aparente entre o fundo e o objeto).

Zoom in — movimento de aproximação (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=f_u5bTSfhJs&NR=1>) ou

Zoom out — movimento de afastamento (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=VKyFk_owUGE&feature=related>).

Plano e tipos de plano

Diz respeito à proporção em que os personagens (objetos ou pessoas) são enquadrados. Há vários tipos de planos, entre os quais podemos destacar:

Plano geral

Mostra todos os elementos da cena (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=ENYb62MCp8w&feature=related>).

Plano americano

Mostra as pessoas da cabeça à altura dos joelhos. Típico do gênero faroeste (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=w48sUbFQwog&feature=related>).

Plano médio

Mostra uma pessoa enquadrada da cintura para cima (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=a-VtPscVudM>).

Primeiro plano

Mostra apenas a cabeça do personagem. Enfatiza bastante as suas emoções (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?

v=jn0S6joPp_k&feature=related>).

Plano de detalhe

Mostra apenas um detalhe, como, por exemplo, os olhos da personagem, dominando praticamente todo o quadro (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=X9Xr_ORDeWM>).

Plano-sequência

Plano longo ou muito longo que acompanha uma ação sem cortes (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=wf8l182u1MA&feature=related>).

Ponto de vista

O público tem a impressão de estar vendo o que a personagem está vendo, como se estivesse de pé a seu lado, mas não vendo através de seus olhos como na câmera subjetiva. Os planos de ponto de vista costumam ser feitos por cima dos ombros.

Sequência

Conjunto de ações que acontecem uma após a outra, em lugares diferentes, todas relacionadas com um mesmo tema ou situação.

Tomada

Filmagem contínua, sem corte; começa no momento em que se liga a câmara até que é desligada.

Transição

As diversas formas de ligação entre os planos criam relações de continuidade e descontinuidade. Há várias maneiras de se passar de um plano a outro, entre elas destacamos:

Corte

Substituição de uma imagem por outra, é o tipo de transição mais comum do cinema. Corresponde a uma simples mudança de ponto de vista, sem indicar um tempo transcorrido ou espaço percorrido.

Fade in

A imagem surge gradualmente a partir de uma tela escura ou clara (cf. exemplo em <http://www.youtube.com/watch?v=z5GH_ndoyAA&feature=related>).

Fade out

Escurecimento ou clareamento gradual da imagem.

Fusão

Fusão de duas imagens, a 1ª vai desaparecendo ao mesmo tempo em que se forma a imagem da cena seguinte.

Referências bibliográficas

Capítulo 1

ALMEIDA, D. B. *Perspectivas em análise visual*: *do fotojornalismo ao* blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação.* São Paulo: Cortez, 2005.

____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: SEMTEC, 2002.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In:* KARWOSKI, A., GAYDECKZA, B. & BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais*: *reflexões e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.

____. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. *In:* MARCUSHI, L. A e DIONISIO, A. P. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 177-196. Disponível em <http://www.ceelufpe.com.br/e-books/Fala_Escrita_Livro.pdf>. Acesso em 9 mar. 2012.

____. *Diversidades de ações sociais e de representações: diversidade de gêneros em gêneros*, 2006, p. 11-30. Disponível em <http://www.dombosco.com.br/colegio/pdf/IICONGRESSO.pdf>. Acesso em 9 mar. 2012.

DIONISIO, A. P. & VASCONCELOS, L. *Genres and Multimedia Learning: Some Theoretical and Methodological Reflections on Pedagogical Application*. Manuscrito. Recife, 2010.

ECO, U. & CARRIÈRE, J.-C. *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

FURTADO DA CUNHA, M. A. & SOUZA, M. M. *Transitividade e seus contextos de uso.* São Paulo: Cortez, 2011.

GAZZANIGA, M. & HEATHERTON, T. *Ciência psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

IZQUIERDO, I. *Memória.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

JEWITT, C. & KRESS, G. (orgs.). *Multimodal Literacy*. Nova York: Peter Lang, 2003.

JEWITT, C. (org.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Nova York: Routledge Press, 2009.

KANDEL, E. R., SCHWARTZ, J. H. & JESSELL, T. M. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1995.

KALTENBACKER, M. Multimodality in Language Teaching CD-ROMs. *In:* VENTOLA, E., CHARLES, C. & KALTENBACHER, M. (orgs.). *Perspectives in Multimodality*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

KOSTELNICK, C. & HASSETT, M. *Shaping Information*: *The Rhetoric of Visual Conventions*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2003.

KRESS, G. & van LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Nova York: Routledge, 1996.

MÄDER, M. J. Avaliação neuropsicológica. *Revista de Psicologia Ciência e Profissão*, ano 10, n. 3, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In:* KARWOSKI, A., GAYDECKZA, B. & BRITO, K. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MAYER, R. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

____. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

McCLOUD, S. *Desvendo os quadrinhos*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2005.

MILLER, C. R. Genre as Social Action. *In:* FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.). *Genre and the New Rethoric*. Londres/Bristol: Taylor & Francis, 1994, p. 23-42.

____. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial; Recife: EDUFPE, 2012.

____. Retórica, tecnologia e o *Pushmi-Pullyu*. *In:* REINALDO, M., MARCUSCHI, B. & DIONISIO, A. P. (orgs.) *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: EDUFPE, 2012, p. 15-20.

MILLER, C. R. & BAZERMAN, C. Série Acadêmica. Bate-Papo Acadêmico, vol. 1. *Gêneros Textuais/Genre/Géneros Textuales*, 2011. Disponível em <www.nigufpe.com.br>. Acesso em 9 mar. 2012.

PRIOR, P. From Speech Genres to Mediated Multimodal Genre Systems: Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing. *In:* BAZERMAN, C., BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. (orgs.). *Genre in a Changing World*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; Indiana: Colorado Parlor Press West Lafayette, 2009.

ROBERTS, A. C., ROBBINS, T. W. & WEISKRANTZ, L. (orgs.). *The Prefrontal Cortex: Executive and Cognitive Functions*. Nova York: Oxford University Press, 2000.

SANTOS, F. Desenvolvimento da memória operacional. *In:* MELLO, C., MIRANDA, M. & MUSZKAT, M. (orgs.). *Neuropsicologia do desenvolvimento.* São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2006.

STERNBERG, R. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

UNDWORTH, L. *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Nova York: Open University Press, 2004.

van LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. Nova York: Routledge Press, 2004.

____. Towards a Semiotics of Typography. *Information Design Journal* 14(2), 139-155, 2006.

VASCONCELOS, L. Funções executivas e resoluções de problemas aritméticos. *In:* RIBEIRO DO VALLE, L. E. L. (orgs.). *Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem*. São Paulo: Tecmedd, 2004.

VASCONCELOS, L. J. *O funcionamento executivo como um dos fatores explicativos o desempenho matemático escolar*. Tese (Psicologia Cognitiva). Recife: UFPE, 2008.

WYSOCKI, A. The Multiple Media of Texts: How Onscreen and Paper Texts Incorporate Words, Images, and Other Media. *In:* BAZERMAN, C. & PRIOR, P. (orgs.). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 123-163.

Capítulo 2

ARTEMEVA, N. Approaches to Learning Genres: A Bibliographical Essay. *In:* ARTEMEVA, N. & FEEDMAN, A. (orgs.). *Rhetorical Genre Studies and Beyond.* Winninpeg: Inkshed Publications, 2008.

BAWARSHI, A. & REIFF, M. *Genre*: *An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Anderson: Parlor Press; Fort Collins: The WAC Clearinghouse, 2010.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação.* São Paulo: Cortez, 2005.

____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BONAMINO, A., COSCARELLI, C. & FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *In: Educação & sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

COSENZA, R. M., FUENTES, D. & MALLOY-DINIZ, L. F. A evolução das ideias sobre a relação entre cérebro, comportamento e cognição. *In:* FUENTES, D. *et al*. (orgs.). *Neuropsicologia*: *teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 1-19.

DAMÁSIO, A. & DAMÁSIO, H. O cérebro e a linguagem. *Revista Mente & Cérebro*, Ano XIII, n. 143, 2004.

DELL'ISOLA, R. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2006.

DEVITT, A. *Writing Genres.* Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

____.Teaching Critical Genre Awareness. *In:* BAZERMAN, C., BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. (orgs.). *Genre in a Changing World*. Madison: University of Wisconsin; Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009, p. 337-351.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In:* KARWOSKI, A., GAYDECKZA, B. & BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

____. *Diversidades de ações sociais e de representações: diversidade de gêneros em gêneros*, 2006. Disponível em

<http://www.dombosco.com.br/colegio/pdf/IICONGRESSO.pdf>. Acesso em 26 mar. 2012.

DIONISIO, A. P. & VASCONCELOS, L. *Genres and Multimedia Learning: Some Theoretical and Methodological Reflections on Pedagogical Application*. Manuscrito. Recife, 2010, p. 17.

FEINSTEIN, S. Aprendizagem. *In: A aprendizagem e o cérebro*. Instituto Piaget: Lisboa, 2011, p. 61-65.

FUENTES, D. *et al*. *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GAZZANIGA, M. & HEATHERTON, T. Cognição. *In: Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 248-277.

GIL, R. Elementos para uma propedêutica da neuropsicologia. *In: Neuropsicologia*. São Paulo: Santos, 2010, p. 1-20.

GOLDBERG, E. *O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

GUERRA, L. B. Neuropsicologia e educação: perspectiva transdisciplinar. *In:* MACEDO, E. C. *et al*. *Avanços em neuropsicologia: das pesquisas à aplicação clínica*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2007, p. 207-219.

HERCULANO-HOUZEL, S. *Neurociência na educação*. Belo Horizonte: CEDIC, 2010.

____. *Neurociência do aprendizado*. Filme. São Paulo: ATTA Mídia Educação, 2010.

____. *Neurociências: contribuições para a aprendizagem*. Filme. São Paulo: ATTA Mídia Educação, 2010.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KALTENBACKER, M. Multimodality in Language Teaching CD-ROMs. *In:* VENTOLA, E., CHARLES, C. & KALTENBACHER, M. (orgs.) *Perspectives in Multimodality*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

KANDEL, E., SCHWARTZ, J. & JESSELL, T. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1995.

KOSTELNICK, C. & HASSETT, M. *Shaping Information*: *The Rhetoric of Visual Conventions*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2003.

LOPES, F. *Avaliação informatizada de rotação mental em crianças: busca por evidências de validade*. Dissertação (Psicologia). Itatiba: Universidade São Francisco, 2006.

LURIA, A. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.

MÄDER, M. J. Avaliação neuropsicológica. *Revista de Psicol. Ciênc. Prof*. Ano 10, n. 3, 1996.

KRESS, G. & van LEEUWEN, T. *Reading Images*: *The Grammar of Visual Design*. Nova York: Routledge, 1996.

MALLOY-DINIZ, L., SEDO, M., FUENTES, D. & LEITE, W. Neuropsicologia das funções executivas. *In:* FUENTES, D. *et al*. (orgs.). *Neuropsicologia*: *teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 187-206.

MARCUSCHI, E. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. *In:* BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In:* KARWOSKI, A., GAYDECKZA, B. & BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 23-36.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MAYER, R. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

____. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial; Recife: EDUFPE, 2012.

____. Genre as Social Action. *In:* FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.). *Genre and the New Rethoric*. Londres/Bristol: Taylor & Francis, 1994, p. 23-42.

MILLER, C. R. & BAZERMAN, C. Série Acadêmica. Bate-Papo Acadêmico, vol. 1. *Gêneros Textuais/Genre/Géneros Textuales*, 2011. Disponível em <www.nigufpe.com.br>. Acesso em 26 mar. 2012.

PRIOR, P. From Speech Genres to Mediated Multimodal Genre Systems: Bakhtin, Voloshinov, and the Question of Writing. *In:* BAZERMAN, C., BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. (orgs.). *Genre in a Changing World*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse; Anderson: Parlor Press, 2009, p. 17-34.

QUIRINO, J. *Política de pé de muro: o comitê do povão*. Recife: Bagaço, 2002.

REINALDO, M. A. & BEZERRA, M. A. B. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. *In:* REINALDO, M. A., MARCUSCHI, E. & DIONISIO, A. P. (orgs.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: EDUFPE, 2012.

ROBERTS, A. C., ROBBINS, T. W. & WEISKRANTZ, L. (orgs.) *The Prefrontal Cortex: Executive and Cognitive Functions*. Nova York: Oxford University Press, 2000.

ROWLEY-JOLIVET, E. Visual Discourse in Scientific Papers: A Genre-Based Study. *English for Specific Purposes*, 21: 19-40, 2002.

SANTOS, F. Desenvolvimento da Memória Operacional. *In:* MELLO, C., MIRANDA, M. & MUSZKAT, M. (orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2006.

STERNBERG, R. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

UNDWORTH, L. *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Nova York: Open University Press, 2004.

Van LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. Nova York: Routledge Press, 2004.

____. Towards a Semiotics of Typography. *Information Design Journal* 14(2), 139-155, 2006.

WYSOCKI, A. The Multiple Media of Texts: How Onscreen and Paper Texts Incorporate Words, Images, and Other Media. *In:* BAZERMAN, C. & PRIOR, P. (orgs.). *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, p. 123-163.

Capítulo 3

BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BONAMINO, A. & MARTINEZ, S. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 80, p. 368-385. Campinas, setembro/2002.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais — 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa/introdução*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC-SEMTEC, 2002.

CUNHA, R. *Jornal escolar: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

DEWEY, J. *Experience and Education*. Nova York: The Macmillan Company, 1947.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FREINET, C. *O jornal escolar*. Lisboa: Estampa, 1974.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Revista de Educação*, vol. 3, n. 4. Porto Alegre, 2001, p. 2-7.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KILPATRICK, W. H. The Project Method. *Teachers College Record*, vol. 19, n. 4, 1918, p. 319-335.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, vol. 32, n. 53. Santa Cruz do Sul, p. 1- 25., dez/2007.

____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In:* BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 24-36.

____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In:* CORRÊA, M. (org.). *Ensino de língua: letramento e representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006b, p. 75-91.

____. As metáforas conceituais na educação linguística do professor: índices da transformação de representações e saberes na interação. *In:* KLEIMAN, A. B. & MATENCIO, M. L. (orgs.). *Letramento e formação do professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 203-228.

____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In:* KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. (orgs.). *O ensino e a formação do professor.*

Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 223-243.
PORTAL G1, Entrevista de Diogo Assis, São Paulo, 12 de março de 2009. Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Cinema/0,MUL1039085-7086,00.html>. Acesso em 25 abr. 2011.
TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.
Referências cinematográficas
CANTET, L. *Entre os muros da escola* (*Entre lers murs*), filme 128 min. França: Sony Pictures Classics/Imovision Distribuidora, 2008.
JARDIM, J. *Pro dia nascer feliz*. Documentário, 88 min., Estúdio Ravina Filmes/Fogo Azul Filmes, Brasil, 2006.
LAGRAVENESE, R. *Escritores da liberdade* (*Freedom Writers*), Paramount Pictures, EUA, 2007.

Capítulo 4

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997.
ARNS, P. E. *A técnica do livro segundo São Jerônimo*. Trad.: Cleone Augusto Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad.: Antônio Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.
____. *O prazer do texto*. Trad.: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.
CADERNOS DA LITERATURA BRASILEIRA — *João Cabral de Melo Neto*, n. 1, p. 24, mar./1996.
DESCARTES, R. Discurso do método. *In*: *Obra escolhida*. Trad.: J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: DIFEL, 1962.
FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
_____. *Vigiar e punir*. Trad.: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2004.
GUIMARÃES, H. de S. *Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século XIX*. São Paulo: Nankin Editorial: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
MARTINS, W. *A palavra escrita*. São Paulo: Ática, 1996.
PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. *In:* CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. Trad.: Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998, p.103-122.
Obras literárias citadas
ALENCAR, J. *O demônio familiar: comédia em 4 atos*. Apresentação e estabelecimento de texto: João Roberto Faria. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

____. *Como e por que sou romancista*. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000311.pdf>. Acesso em 12 jun. 2011.
AGOSTINHO, S. *Confissões*. Trad.: Maria Luiza Jardim Amarante. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
ANCHIETA, J. de. *Teatro de Anchieta*. 3º vol. São Paulo: Edições Loyola, 1977, p. 141-189.
ANDRADE, C. D. de. Viadutos. *In*: *Notícias e não notícias faz-se a crônica.* Rio de Janeiro: Record, 2004.
BILAC, O. Nell mezzo del camin. *In*: *Obra reunida*. Organização e introdução de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996, p. 155-156. Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/bilac2.html>. Acesso em 14 mar. 2012.
MELO NETO, J. C. de. *Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
PLATÃO. *A República*. Trad.: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Trad.: J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
VICENTE, G. Auto da barca do inferno. *In*: SPINA, S. (org.). *Obras-primas do teatro vicentino*. São Paulo: DIFEL, 1983.

Capítulo 5

FAILLA, Z. (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2012.
INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em <http://www.enem.inep.gov.br/index.php>. Acesso: 10 abr. 2011.
KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.
KOCH, I. V., BENTES, A. C. & CAVALCANTE, M. M. (orgs.). *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2006.
____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros discursivos. *In:* MACHADO, I. L. & MELLO, R. de (org.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004, p. 43-57.
PRETI, D. *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo: EDUSP, 2003.
VERGUEIRO, W. & RAMA, A. (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.
Referências de obras em quadrinhos
KIRKMAN, R. & SCOTT, J. *Baby Blues: o bebê chegou e agora?!* São Paulo: Devir, 2009.

Capítulo 6

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006a.

____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006b.

BEAUGRANDE, R. A. de. *New Foundations for Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex, 1997.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In:* DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-50.

BRASIL. SEF/MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio* (PCNEM). Brasília: SEF/MEC, 1999.

BRASIL. SEB/MEC. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar "Português". *Revista Diálogo Educacional*, vol. 11, n. 34, 2011.

____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de texto no ensino médio. *In:* BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.

DIÓGENES, G. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento* hip-hop. São Paulo: Annablume, 1988.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

DURANTI, A. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. *In*: FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. Londres: Taylor & Francis, 1994, p. 1-20.

GARCEZ, R. de C. *Para uma pedagogia da pichação*. Dissertação (Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Antropologia Cultural, 2000.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. *In:* GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002, p. 88-103.

HERSCHMANN, M. (org.). *Abalando os anos 90:* funk *e* hip-hop*: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. & MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, G. Multimodality. *In:* COPE, B. & KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres: Routledge, 2003 [2000],

p. 182-202.
MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial; Recife: EDUFPE, 2012.
SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. *In:* BASTOS, N. B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.
SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança:* hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Capítulo 7

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, IEL/UNICAMP, p. 25-42, jul.-dez./1990.
BENTES, I. Cena contemporânea, novos sujeitos do discurso. *In: Debate: cinema documentário e educação*. Série Salto para o Futuro. Ano XVIII. Boletim 11, jun./2008.
BERNARDET, J. C. *O autor no cinema: a política dos autores: França, Brasil, anos 50 e 60.* São Paulo: Brasiliense/EDUSP, 1994.
CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
EDUARDO, C. *Movimento das palavras*, 2007. Disponível em <http://www.revistacinetica.com.br/jogodecenacleber.htm>. Acesso em 26 abr. 2012.
MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *In*: *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 61-81.
NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus, 2005.
OLIVEIRA, C. *Notas sobre "Boca de Lixo"*. Disponível em <http://www.mnemocine.com.br/aruanda/lixo_oliveira.htm>. Acesso em 26 abr. 2012.
PENAFRIA, M. O documentarismo do cinema. *Ícone*, vol. 1, n. 7. Universidade Federal de Pernambuco, julho/2004.
POSSENTI, S. Ou eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. *In: Os limites do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
____. Metaenunciação: uma questão de interdiscurso e de relevância. *In: Os limites do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.
RAMOS, F. P. A *mise-en-scène* do documentário. *Cine Documental*, n. 4, 2011. Disponível em <http://revista.cinedocumental.com.ar/4/teoria.html>. Acesso em 26 abr. 2012.
RENOV, M. Investigando o sujeito: uma introdução. *In:* LABAKI, A. & MOURÃO, M. D. (orgs.). *O cinema do real*. São Paulo: Cosac Naify, 2005, p. 234-257.
REZENDE, L. A. Do direto a Moretti. *In*: *Estudos de Cinema 2000. Socine*. Porto Alegre: Sulina. p. 184-191, 2001.

SALLES, J. M. A dificuldade do documentário. *In:* MARTINS, J. de S., ECKERT, C. & NOVAES, S. C.(orgs.). *O imaginário e o poético nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 2005.
VERÍSSIMO, L. F. *Comédias da vida pública*. Porto Alegre: L&PM, 1984.

Capítulo 8

BACCEGA, M. A. *Televisão & escola: uma mediação possível?*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.
BECKER, B. Hommer Simpson: o protagonista (in)visível dos 35 anos do Jornal Nacional. *Estudos em jornalismo e mídia*, vol. II, n. 1, p. 109-121, 1º semestre de 2005.
BOURDIEU, P. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
CASTRO, F. C. *O jovem de periferia nos quadros de Regina Casé: um estudo de sua representação e recepção*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
CAVALSAN, L. P. P. *O telejornal como fonte de informações: construindo conhecimentos em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.
CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
COUTINHO, I. Telejornal e narrativa dramática: um olhar sobre a estrutura da informação em TV. *In:* PEREIRA-JÚNIOR, A. E. V.; PORCELLO, F. A. C. &MOTA, C. L. (orgs.). *Telejornalismo, a nova praça pública*. Florianópolis: Insular, 2006, p. 99-124.
DAVID-SILVA, G. A emoção como elemento constitutivo do discurso de informação televisiva. *In:* MACHADO, I. L., MENEZES, W. & MENDES, E. (org.). *Emoções no discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 131-139.
FISCHER, R. M. B. *Educação & televisão. Pensar e fruir a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
GRUPO DE MÍDIA, 2011. Disponível em <http://midiadados.digitalpages.com.br/home.aspx?edicao=3>. Acesso em 20 ago. 2011.
GUTMAN, J., SANTOS, T. E. F. dos & GOMES, I. M. Eles estão à solta, mas nós estamos correndo atrás. Jornalismo e entretenimento no programa CQC, 2008. Disponível em <http://www.e-compos.org.br/>. Acesso em 1 fev. 2011.
MACHADO, A. *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
MELO, J. M. de & TOSTA, S. P. *Mídia & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
PATERNOSTRO, V. Í. *O texto na TV*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
PEREIRA-JÚNIOR, A. E. V. Telejornalismo: das rotinas produtivas à audiência presumida. *In:* PEREIRA-JÚNIOR, A. E. V., PORCELLO, F. A. C. & MOTA, C. L. (orgs.). *Telejornalismo, a nova praça pública*. Florianópolis: Insular, 2006, p. 65-97.

PORCELLO, F. A. C. TV e poder: as relações sombrias que ajudam a fazer a história recente do Brasil. *In:* PEREIRA-JÚNIOR, A. E. V., PORCELLO, F. A. C. & MOTA, C. L. (orgs.). *Telejornalismo, a nova praça pública*. Florianópolis: Insular, 2006, p. 145-165.

SETTON, M. da G. J. Juventude, mídias e TIC. *In:* SPOSITO, M. P. (org.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 63-86.

SILVERSTONE, R. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola, 2002.

No glossário ao final da obra, há verbetes para os termos menos comuns ao universo dos educadores. Se surgirem outras dúvidas, o professor pode consultar:

ERBOLATO, M. L. *Dicionário de propaganda e jornalismo*, 1985. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/6883714/dicionario-de-propaganda-e-jornalismo>. Acesso em 28 mar. 2012.

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO. *Manual de redação. Glossário*. Disponível em <http://jornal.metodista.br/tele/manual/glossario.htm>. Acesso em 28 mar. 2012.

Capítulo 9

ALMEIDA, M. O. de. *A vulgarização do saber*. Rio de Janeiro: Ariel Editora Ltda, 1931. Disponível em <http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigosart04_avulgarizacao.pdf>. Acesso em 8 maio 2012.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953/1979], p. 277-326.

BARTON, D. & HAMILTON, M. Literacy Practices. *In: Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge, 2001.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

____. *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science.* Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.

BRASIL, SEB/MEC. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>.

BUNZEN, C. S. *Leitura e ciência nos livros didáticos de português no ensino fundamental I*, *in:* HEINIG, O. & FRONZA, C. (orgs). *Diálogos entre linguística e educação*. Blumenau: EDIFURB, 2011, p. 59-79

CANDOTTI, Ê. Divulgação e democratização da ciência. *Ciência & ambiente: divulgação científica*, p. 5-13. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2001.

DE PABLOS, J. M. *Infoperiodismo: el periodista como creador de infografía*. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

GLEISER, M. *Ciência: use com cuidado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

GOMES, I. *A divulgação científica em* Ciência Hoje*: características discursivo-textuais*. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2000.

____. Revistas de divulgação científica: um panorama brasileiro. *Ciência & Ambiente*. Santa Maria, vol. 1, n. 23, p. 95-107, jul./dez, 2001.

____. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 2011.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995 [1991], p. 15-61.

LATOUR, B. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

LUCAS, R. J. *"Show, Don´t Tell". A infografia como forma gráfico-visual específica: da produção do conceito à produção de sentido*. Tese (Doutorado em Comunicação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

MASSARANI, L. Jornalismo científico no Brasil: um panorama geral e desafios. *In: Divulgação Científica e Educação. Boletim do Salto para o Futuro*. Ano XX, Boletim 01, p. 22-27, abril/2010.

MOIRAND, S. La divulgación de la ciencia y la técnica: ¿Nuevos modelos para nuevos objetos de estudio? *Signos*, vol. 39, n. 61, Valparaíso, 2006. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000200005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 23 out. 2012.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. *In: Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 17-30.

MOREIRA, I. & MASSARANI, L. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. *In:* MASSARANI, L. *et al*. *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002, p. 43-64.

MYERS, G. Discourse Studies of Scientific Popularization: Questioning The Boundaries. *Discourse Studies*, Londres, vol. 5, n. 2, p. 265-279, 2003.

PARKINSON, J. Acquiring Scientific Literacy Through Content and Genre: A Theme-Based Language Course for Science Students. *English for Specific Purposes*, 19, p. 369-387, 2000.

PRELLI, L. Topical Perspective and the Rhetorical Grounds of Practical Reason in Arguments about Science. *In*: STOCKMAYER, S. *et al*. (orgs.). *Science Communication in Theory and Practice*. Londres: Kluwer Academic Publishers, 2000, p. 63-82.

REINALDO, M. A. & BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. *In:* REINALDO, M. A. *et al*. *Gêneros textuais: práticas de pesquisa & práticas de ensino*. Recife: EDUFPE, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso — LemD*, vol. 8, n. 3, p. 581-612, set.-dez., 2008.

____. *Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. in*: ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. & MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHALL, V. Alfabetização científica. *Presença Pedagógica*, vol. 17, n. 97, p. 5-13, jan./fev. 2011. Entrevista cedida a Rafaela Freitas e Rosangela Guerra.

SHOR, I. What is Critical Literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*. Vol. 4, vol. 1, 1999. Disponível em <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>. Acesso em 30 out. 2012.

SILVA, H. C. da. A noção de textualização para pensar os textos e as práticas de leituras da ciência na escola. *In:* PINTO, G. A. (org.). *Divulgação científica e práticas educativas*. Curitiba: CRV, 2010, p. 25-42.

____. O que é divulgação científica? *Ciência & Ensino*, vol. 1, n. 1, dezembro, 2006. Disponível em <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/issue/view/14>. Acesso em 29 jul. 2012.

SILVA, C. C. O mundo científico ao alcance de todos: a revista *Ciência Popular* e a divulgação científica no Brasil (1948-1960). *In:* PINTO, G. A. (org.). *Divulgação científica e práticas educativas*. Curitiba: CRV, 2010, p. 181-205.

SOUZA, J. *O infográfico e a divulgação científica midiática (DCM): (entre)texto e discurso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

SOUZA, J. A. de C. & GIERING, M. E. O infográfico: a palavra e a imagem em texto de divulgação científica mididática. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, vol. 13, n.2, 2010, p. 295-317, 2010.

VOGT, C. A espiral da cultura científica (editorial). *Comciencia*, jul., 2003. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml>. Acesso em 28 out. 2012.

VÓVIO, C. Práticas de letramento *In: Algumas noções fundamentais para o curso alfabetização e letramento* (mimeo.), 2008.

ZAMPONI, G. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. *In:* KOCH, I. V. *et al*. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 169-195.

Capítulo 10

ENCICLOPÉDIA INTERCOM DE COMUNICAÇÃO. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010.

GUTIERREZ, S. de S. Distribuição de conteúdos e aprendizagem *on-line*. CINTED-UFRGS. *Novas Tecnologias na Educação*, vol. 2, novembro de 2004. Disponível em /ufrgs.br/renote/nov2004/artigos/a6_distribuicao_conteudos.pdf>. Acesso em 22 set. de 2009.

HALLYDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold, 1996.

LEMOS, A. & PALÁCIOS, M. *Janelas do ciberespaço: comunicação e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A. *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. São Paulo: EDUSP, 1993.

MILLER, C. R. Blogar como ação social: uma análise do gênero *Weblog*. *In:* MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial; Recife: EDUFPE.

PRIMO, A. & RECUERO, R. da C. Hipertexto corporativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos *blogs* e da Wikipedia. *Revista Famecos*, 22. Porto Alegre, p. 54-65, 2003.

RECUERO, R. W. As redes de sociabilidade e os *weblogs*. Revista *Sessões do Imaginário*, Famecos: PUC-RS, n. 11, 2004.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, M. *Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania*. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/272/boltec272e.htm>. Acesso em 8 ago. 2012.

SILVA, M. Docência interativa presencial e *online*. *In:* VALENTINI, C. B. & SCHELMMER, E. (orgs.). *Aprendizagem em ambientes virtuais*: *compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, p. 193-202.

VASCONCELOS, L. L. de & ARAÚJO, J. C. *O gênero* blog *e a produção do texto acadêmico*. Chip - Colóquio Nacional sobre Hipertexto, 2008, Fortaleza. Anais do Colóquio sobre hipertexto. Fortaleza: Grupo de Pesquisa Hiperged, 2008, p. 109-114.

Capítulo 11

BAUMAN, Z. *Vida para consumo*: *a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEAUDOUIN, V. De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques. *Réseaux,* n. 119, p. 199-225, 2002/6. Disponível em <http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RES&ID_NUMPUBLIE=RES_116&ID_ARTICLE=RES_116_0199>. Acesso em 26 maio 2012.

CATANI, A. & GILIOLI, R. *Culturas juvenis, múltiplos olhares*. São Paulo: EDUNESP, 2009.

CLARKE, A. & MITCHEL, G. *Videogames and Art*. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

COIRO, J. *et al*. (orgs.). *Handbook of Research on New Literacies*. Nova York: Routledge, 2008.

DAHLEY, E. Expandindo o conceito de letramento. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada,* 49(2): 481-491. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200010&lng=en&nrm=iso>, acesso em 26/05/2012.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *In*: *Juventude e contemporaneidade.* Brasília: Unesco, MEC, ANPED, 2007. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em 26 maio 2012.

DIONÍSIO, M. L. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. *In:* PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G. & VERSIANI, Z. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-84.

FEIXAS, C. O quarto dos adolescentes na era digital. *In:* COSTA da, M. R. & SILVA, E. M. (org.). *Sociabilidade juvenil e cultura urbana*. São Paulo: EDUC, Editora PUC-SP, 2006.

FREITAS, T. & COSTA, S. (orgs.). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2008a [1989].

____. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

HILLS, M. *Fan Cultures.* Nova York: Routledge, 2002.

HELLEKSON, K. & BUSSE, K. *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson: McFarland, 2006.

JENKINS, H. *Fans Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. Nova York: New York University Press, 2006.

_____. *A cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(2): 455-479. Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em 26 maio 2012.

RIBEIRO, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global 2003. Disponível em <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.97.00.00.00&c_id_publica=6&ver=por>. Acesso em 26 maio 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

THIEL, G. C. & THIEL, J. C. Movies Takes*: a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba: Aymará, 2009.

Os Autores

Angela Paiva Dionisio fez mestrado e doutorado na UFPE, em Letras (Linguística), pós-doutorado na Universidade da Califórnia em Santa Barbara (USA), na área de gêneros textuais. É professora do Departamento de Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Atua, conjuntamente com Leila Janot de Vasconcelos, como líder do NIG (Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais, <www.nigufpe.com.br>). Coeditora da Série Bate-Papo Acadêmico do NIG/UFPE. Coordena, atualmente, o PIBIDLetras UFPE/CAPES. angela_dionisio@uol.com.br

Angela B. Kleiman é professora titular colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Coordena o Grupo de Pesquisa Letramento do Professor (<www.letramentodoprofessor.iel.unicamp.br>), que reúne pesquisadores de diversas universidades do país. Formada em Letras-Inglês na Universidad de Chile, obteve seu mestrado na área de Ensino de Língua Inglesa (1969) e seu doutorado em Linguística (1974), ambos na University of Illinois, EUA. Implantou o Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em 1982, e coordenou a criação dos cursos de mestrado e doutorado do Departamento (1986-1993). Implantou o Centro de Formação de Professores do IEL/UNICAMP, integrante da Rede Nacional de Formação Continuada do MEC. Suas principais áreas de pesquisa são o ensino da leitura, o letramento e a formação do alfabetizador e professor de língua

materna, nas quais publicou diversos livros e artigos especializados. akleiman@mpc.com.br

Antônio Augusto Gomes Batista é coordenador de desenvolvimento de pesquisas do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. agomesbatista@uol.com.br

Clecio Bunzen é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCAR. É mestre e doutor em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP. Tem atuado na formação de professores do ensino fundamental e médio, especialmente na discussão sobre livro didático e o ensino de língua materna em uma perspectiva histórica e discursiva. Juntamente com Márcia Mendonça, organizou o livro *Português no ensino médio e formação de professores*, publicado pela Parábola Editorial. clecio.bunzen@gmail.com

Cristina Teixeira Vieira de Melo é professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFPE. É doutora em Linguística pelo IEL/UNICAMP. Desenvolve pesquisas na área do documentário e de análise do discurso. cristinateixeiravm@gmail.com

Eduardo Moura trabalha com produção de materiais didáticos para ensino de língua portuguesa, desenvolvendo sequências didáticas e oficinas de leitura e produção de história em quadrinhos, fotonovela, *fanzine*, rádio, vídeo e animação. É formado em Arte e Cultura Fotográfica pela Faculdade SENAC e em Letras Português/Francês pela PUC-SP. Desenvolve pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada, IEL/UNICAMP, sob orientação da Prof. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo com foco nas culturas juvenis, práticas de remix e *vidding*. dumoura@gmail.com

Fernanda C. Castro é jornalista, mestra em Educação pela UFMG e professora no curso de Rádio e TV da Escola de Educação Profissional Newton Paiva (MG). fernandaccastro@yahoo.com.br

Glícia M. Azevedo de M. Tinoco é doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), professora adjunta da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), mais especificamente na área de Linguística Aplicada, e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Seus interesses de pesquisa vinculam-se principalmente aos seguintes temas: letramento, formação de professores, ensino-aprendizagem de língua materna. glicia_azevedo@yahoo.com.br

Jaciara Josefa Gomes é doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco, onde também cursou o mestrado em Linguística (2008) e a graduação em Letras (2002). Atualmente, é professora na Universidade de Pernambuco, campus Garanhuns, na licenciatura em Letras e na pós-graduação. Realiza pesquisas em linguística e em linguística aplicada sobre o ensino de língua materna (oral e escrita). Tem experiência em cursos de formação continuada nos níveis fundamental e médio e presta assessoria a professores do ensino fundamental através do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). Sua pesquisa atual é sobre conflitos sociais desvelados no *funk* produzido no Recife. jaciarajg@ig.com.br

Jaqueson Luiz da Silva é doutor em Teoria e História Literária pelo IEL/UNICAMP. É professor de Teoria Literária e Literatura Portuguesa na graduação em Letras e também ministra aulas na pós-graduação *lato sensu* em Literatura no UNIANCHIETA. Atualmente, tem desenvolvido estudos sobre a poética e a retórica na escrita de textos teatrais, na atuação do ator e em romances. jaquesonls@ig.com.br

Leila Janot de Vasconcelos é psicóloga, especialista em psicoterapia, avaliação psicológica e neuropsicologia. Possui mestrado e doutorado, realizados na UFPE, em Psicologia Cognitiva (interface da neuropsicologia e aprendizagem), pós-doutorado, também, na UFPE, na área de Linguística (linguagem, tecnologia e ensino). É professora de vários cursos de pós-

graduação em neuropsicologia e em psicopedagogia. Atua, conjuntamente com Angela Paiva Dionisio, como líder do NIG (Núcleo de Investigações sobre Gêneros Textuais <www.nigufpe.com.br>) e, atualmente, pesquisadora do PIBID/CAPES Letras UFPE. leilajanot@gmail.com

Márcia Mendonça é professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, com doutorado e mestrado em Linguística pela UFPE. Seus interesses de pesquisa são o ensino-aprendizagem de língua materna, com foco em letramentos, gêneros do discurso, organização curricular, análise linguística, materiais didáticos e quadrinhos no ensino de língua portuguesa. Pela Parábola Editorial, publicou *Português no ensino médio e formação do professor*, organizado em parceria com Clecio Bunzen, e *Letramentos no ensino médio*, em coautoria com Ana Paula Corti e Ana Lucia Silva Souza. mendonca.mrs@gmail.com

Najara Ferrari Pinheiro é professora adjunta da Universidade de Caxias do Sul. Atualmente realiza estágio pós-doutoral, com apoio do CNPq, no LABLER-Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É doutora em Comunicação Social pela Unisinos e mestra em Letras pela UFSM. Graduou-se em Letras pela FIC e Comunicação Social pela UFSM. É membro do GrPesq/CNPq Linguagem como Prática Social. najaraferrari@gmail.com

Paulo Ramos é jornalista e professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutorou-se em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e fez pós-doutorado em Linguística pela UNICAMP. Integra o Observatório de Histórias em Quadrinhos da USP e coordena, na UNIFESP, o Grupesq (Grupo de Pesquisa sobre Quadrinhos). É autor de *A leitura dos quadrinhos* (Contexto), *Bienvenido — um passeio pelos quadrinhos argentinos* (Zarabatana Books, 2010), *Faces do humor — uma aproximação entre piadas e tiras* (Zarabatana Books, 2011) e *Tiras livres — um novo gênero dos quadrinhos* (Marca de Fantasia, 2014). Também organizou, com Waldomiro Vergueiro, os livros *Quadrinhos na educação — da rejeição à prática* (Contexto, 2009) e *Muito além dos quadrinhos — análises e reflexões sobre a nona arte* (Devir, 2009). contatopauloramos@gmail.com

Rosana Cunha Ceniceros é mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB) e doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Seu foco de pesquisa, desde o mestrado, tem se voltado para o ensino de língua materna, especialmente o ensino da escrita. Em sua pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada, realizada na UNICAMP, analisou, dentro da perspectiva dos projetos de letramento e do ensino de gêneros, dados gerados em uma escola pública do interior de São Paulo, onde trabalhou com alunos do ensino médio na produção de jornais escolares. rosanadacunha@gmail.com

Roxane Rojo é doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP. Fez pós-doutoramento na Universidade de Genebra, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Tem se dedicado às questões de política de educação linguística, por meio de pesquisas,

assessorias, consultorias e projetos desenvolvidos para entidades públicas e privadas, nos âmbitos municipal, estadual e federal. É organizadora dos volumes *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas; A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs; Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita* (em colaboração com Antônio Augusto Gomes Batista, do CEALE/UFMG), todos pela Mercado de Letras. Também organizou e traduziu, pela Mercado de Letras, em colaboração com Glaís Sales Cordeiro, o livro *Gêneros orais e escritos na escola*. Publicou, pela Parábola Editorial, *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social* (2009), *Falando ao pé da letra* (2010) e, em parceria com Eduardo Moura, organizou *Multiletramentos na escola* (2012). rrojo@iel.unicamp.br

Rutzkaya Queiroz dos Reis é mestra em Teoria e História Literária pela UNICAMP e professora de Literatura Brasileira do UniAnchieta, onde também coordena a graduação em Letras e a pós-graduação *lato sensu* em Literatura, desde 2009. Sobre as literaturas brasileira e portuguesa, ministrou aulas para o ensino médio ao longo de seis anos e compôs a banca de corretores da redação do ENEM por três anos. Organizou *A poesia completa de Machado de Assis*, pela EDUSP e Nankin Editorial (2009), tendo também colaborado para a fixação e revisão da poesia de Machado de Assis para a *Obra Completa de Machado de Assis em quatro volumes* (2008), e a ficção completa de Aluizio Azevedo (2005), publicadas pela Editora Nova Aguilar. rutzkaya@gmail.com

Série Estratégias de ensino

1. *O ensino do espanhol no Brasil*, João Sedycias [org.]
2. *Português no ensino médio e formação do professor*, Clecio Bunzen & Márcia Mendonça [orgs.]
3. *Gêneros catalisadores — letramento e formação do professor*, Inês Signorini [org.]
4. *A formação do professor de português — que língua vamos ensinar?*, Paulo Coimbra Guedes
5. *Muito além da gramática — por um ensino de línguas sem pedras no caminho*, Irandé Antunes
6. *Ensinar o brasileiro — respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*, Celso Ferrarezi Jr.
7. *Semântica para a educação básica*, Celso Ferrarezi Jr.
8. *O professor pesquisador — introdução à pesquisa qualitativa*, Stella Maris Bortoni-Ricardo
9. *Letramento em EJA*, Maria Cecilia Mollica & Marisa Leal
10. *Língua, texto e ensino — outra escola possível*, Irandé Antunes
11. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa — conversas com especialistas*, Diógenes Cândido de Lima [org.]
12. *Da redação à produção textual — o ensino da escrita*, Paulo Coimbra Guedes
13. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, Roxane Rojo
14. *Libras? Que língua é essa?*, Audrei Gesser
15. *Didática de línguas estrangeiras*, Pierre Martinez
16. *A palavra e a sentença — estudo introdutório*, Ronaldo de Oliveira Batista
17. *Coisas que todo professor de português precisa saber*, Luciano Amaral Oliveira
18. *Gêneros textuais & ensino*, Angela Paiva Dionisio, Anna Rachel Machado & Maria Auxiliadora Bezerra [orgs.]
19. *As cadeias do texto — construindo sentidos*, Cláudia Roncarati
20. *Produção textual na universidade*, Désirée Motta-Roth & Graciela Rabuske Hendges
21. *Análise de textos — fundamentos e práticas*, Irandé Antunes
22. *Dicionários escolares — políticas, formas & usos*, Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho & Marcos Bagno [orgs.]
23. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, Diógenes Cândido de Lima [org.]
24. *Dicionários na teoria e na prática — como e para quem são feitos,* Claudia Xatara, Cleci Regina Bevilacqua & Philippe Humblé

25. *Gêneros textuais — reflexões e ensino*, Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka & Karim S. Brito
26. *Letramentos de reexistência — poesia, grafite, música, dança: hip-hop*, Ana Lúcia Silva Souza
27. *Pesquisar no labirinto — a tese, um desafio possível*, Francisco Perujo Serrano
28. *O território das palavras — estudo do léxico em sala de aula*, Irandé Antunes
29. *Multiletramentos na escola*, Roxane Rojo & Eduardo Moura [orgs.]
30. *Leitura e mediação pedagógica*, Stella Maris Bortoni-Ricardo et alii [org.]
31. *Numeramento — aquisição das competências matemáticas*, Michel Fayol
32. *Letramentos no ensino médio*, Ana Lúcia Silva Souza, Ana Paula Corti & Márcia Mendonça
33. *Neologia em português*, Margarita Correia & Gladis Maria de Barcellos Almeida
34. *Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula*, Alexandre Huady Torres Guimarães & Ronaldo de Oliveira Batista
35. *O ouvinte e a surdez — sobre ensinar e aprender a libras*, Audrei Gesser
36. *Ensinar na universidade — conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos*, Markus Brauer
37. *Os doze trabalhos de Hércules — do oral para o escrito,* Stella Maris Bortoni-Ricardo & Veruska Ribeiro Machado [orgs.]
38. *Múltiplas linguagens para o ensino médio,* Clecio Bunzen & Márcia Mendonça [orgs.]
39. *Leitura de literatura na escola,* Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende & Rita Jover-Faleiros [orgs.]
40. *Escol@ conectada — os multiletramentos e as tics,* Roxane Rojo [org.]
41. *Sete erros aos quatro ventos — a variação linguística no ensino de português*, Marcos Bagno
42. *Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?*, Renato Dente Luz
43. *Aquisição de linguagem*, Michèlle Kail
44. *Métodos de ensino de inglês — teorias, práticas, ideologias*, Luciano Amaral Oliveira
45. *Aquisição da escrita*, Michel Fayol
46. *Pedagogia do silenciamento — a escola brasileira e o ensino de língua materna*, Celso Ferrarezi Jr.
47. *Por que a escola não ensina gramática assim?*, Stella Maris Bortoni-Ricardo et al. [orgs.]
48. *Aquisição de segunda língua*, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
49. *Gramática contextualizada — limpando "o pó das ideias simples"*, Irandé Antunes
50. *Língua, Linguagem, linguística — pondo os pingos nos ii*, Marcos Bagno

51. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, Roxane Rojo & Jacqueline Barbosa
52. *Produzir textos na educação básica — o que saber, como fazer*, Celso Ferrarezi Jr. & Robson S. de Carvalho
53. *Faça a diferença — ensinar línguas estrangeiras na educação básica*, Alex Garcia da Cunha & Laura Miccoli [orgs.]
54. Coaching *instrucional — formação continuada e ensino de línguas*, Alex Garcia da Cunha
55. *Fonologia, fonética e ensino — guia introdutório*, Mikaela Roberto
56. *De alunos a leitores — o ensino da leitura na educação básica*, Celso Ferrarezi Jr. & Robson S. de Carvalho
57. *Enunciado de atividades e tarefas escolares — modos de fazer*, Denise Lino de Araújo
58. *Tiras no ensino*, Paulo Ramos
59. *O mundo na sala de aula — intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental*, Maria Silvia Gonçalves
60. *Textualidade — noções básicas e implicações pedagógicas*, Irandé Antunes
61. *Poesia na sala de aula*, Hélder Pinheiro
62. *Ensinar a ler, aprender a avaliar — avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*, Robson S. de Carvalho
63. *Oralidade na educação básica — o que saber, como ensinar*, Robson Santos de Carvalho & Celso Ferrarezi Jr.
64. *Vygotsky — a interação no ensino/aprendizagem de línguas*, Francisco José Quaresma de Figueiredo
65. *Intercompreensão — a chave para as línguas*, Pierre Escudé & Francisco Calvo del Olmo

nota da editora
DIGA NÃO À CÓPIA
pratique essa ideia

Quando você copia uma obra, está contribuindo para que nos próximos anos os alunos não tenham mais o que copiar, porque:

1. Não haverá autores interessados em produzir textos. A produção de um livro demanda muito tempo, formação específica e dedicação, e eles precisam trabalhar para viver.

2. Também não haverá editoras interessadas em investir em uma obra que ficará estocada, especialmente quando se tratar de obras traduzidas. Os alunos do futuro terão de ler as obras na língua em que foram editadas.

3. E mais: você está contribuindo para acabar com o emprego de funcionários de gráficas, editoras, para o fechamento de livrarias, para o empobrecimento da cultura do país, além, é claro, de violar a lei de direitos autorais (Lei n° 9.610/98), praticando um CRIME previsto no artigo 184 do Código Penal, sem prejuízo de ter que reparar o dano causado.

Além do mais, cópias se perdem ao longo do temppo. O livro não. Ele é para sempre, pode ser repassado a outras pessoas, é fundamental para a formação de todo profissional que se pretenda competente. Todo bom profissional precisa de uma biblioteca própria. Para isso a Parábola Editorial contribui pondo no mercado livros com qualidade gráfica e de conteúdo a melhor preço que a cópia.

DIGA NÃO À CÓPIA. Pratique essa idéia!

Quando você diz não à cópia, está dizendo não à violência e à falta de ética... Pode não parecer, mas quando copia uma obra na qual se empenhou tanto trabalho para que ela virasse um livro e chegasse ao mercado, você está colaborando com a corrupção que alimenta nosso crônico atraso!

Autores

Angela Paiva Dionisio
Angela B. Kleiman
Antônio Augusto Batista
Cristina Teixeira Vieira de Melo
Eduardo Moura
Fernanda C. Castro
Glícia Azevedo Tinoco
Jaciara Josefa Gomes
Jaqueson Luiz da Silva
Leila Janot de Vasconcelos
Najara Ferrari Pinheiro
Paulo Ramos
Rosana Cunha Ceniceros
Roxane Rojo
Rutzkaya Queiroz dos Reis

Quais questões merecem e devem ser exploradas na aula de língua portuguesa para o ensino médio em pleno século XXI?

Esta pergunta aponta para mudanças e inquietações que foram percebidas e são tratadas com competência e inovação pelos autores desta obra.

A escola não pode ignorar os novos [assim como os conhecidos] gêneros e letramentos em suas atividades de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. Por isso, os autores aqui reunidos cuidam de introduzir, contextualizar, analisar e exemplificar o gênero ou o letramento focalizado, para, na sequência, reservar um lugar de destaque a sugestões sobre seu uso nas práticas pedagógicas. Esta constatação, por si só, justificaria a relevância deste livro para educadores e leitores envolvidos com o ensino médio, diante do caráter inovador e plural dos estudos aqui introduzidos. Sua leitura é inadiável para uma escola atenta a seu tempo, porque antecipa a responsabilidade e o compromisso com o fazer pedagógico, sobretudo se considerados os desafios postos à educação formal na contemporaneidade.

Esta obra, inovadora e propositiva, contempla um amplo leque de temas, reflexões teóricas e sugestões de práticas pedagógicas atinentes às "múltiplas linguagens" no ensino médio. Se sua leitura levar os envolvidos com o ensino e a aprendizagem de linguagens no ensino médio a socializar, estimular e ampliar o debate crítico e plural sobre as questões focalizadas e se fornecer subsídios para que os educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e se sintam estimulados a mudá-las, os objetivos primordiais pretendidos pelos organizadores, pelos autores e pela Parábola Editorial com a publicação desta obra terão sido atingidos.